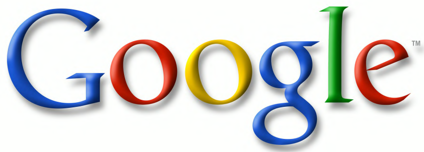



UC-NRLF
$B 17 089

Grundriß

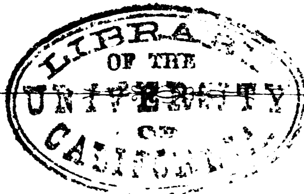
der

Erziehungs- und Unterrichtslehre.

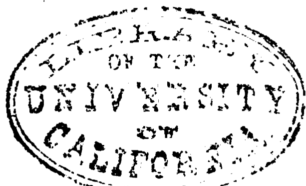
Von

Dr. Friedrich Dittes,
Director des Lehrer-Pädagogiums in Wien,

Sechste, verbesserte Auflage.



Leipzig und Wien,
Verlag von Julius Klinkhardt.
1877.



Vorwort zur ersten Auflage.

Zur Ausarbeitung der vorliegenden Schrift wurde der Verfasser durch seine amtliche Stellung veranlaßt. Zunächst wollte er den Zöglingen des hiesigen Lehrerseminars einen Leitfaden für das Studium der theoretischen Pädagogik bieten. Daher hat er in demselben alle Hauptpunkte der Erziehungs- und Unterrichtslehre in der Ordnung zusammengefaßt, wie er sie im mündlichen Unterricht zu entwickeln pflegt. Es sei nur noch bemerkt, daß der Inhalt des vorliegenden Buches nur einen Theil des gesammten pädagogischen Unterrichtes im hiesigen Seminar bildet: der Erziehungs- und Unterrichtslehre gehen nämlich die Grundlehren der physischen und psychischen Anthropologie und der Logik voraus, die Geschichte der Pädagogik folgt ihr nach; daneben zieht sich durch den ganzen Seminarcursus hindurch der Unterricht in der Methodik und Schulkunde nebst einer planmäßigen Unterweisung und Uebung in der Lehrpraxis.

Ferner wollte der Verfasser, als Oberinspector des gothaischen Volksschulwesens, den Schulinspectoren, Schulvorständen, Schuldirectoren und Lehrern, mit denen er an einem Werke arbeitet, seine Grundsätze über Erziehung und Unterricht offen darlegen. In dieser Beziehung enthält der vorliegende Grundriß das pädagogische Bekenntniß des Verfassers. Er beschränkt sich jedoch keineswegs auf besondere Verhältnisse, sondern hat die allgemeine Erziehungswissenschaft zum Gegenstande und ist nicht blos für gothaische, sondern für deutsche Schulmänner überhaupt bestimmt.

Da endlich der Verfasser die Ueberzeugung hegt, daß die Volkserziehung nicht ausschließlich Sache der Pädagogen von Fach, sondern eine Angelegenheit des gesammten Volkes sei, so würde es ihn freuen, wenn auch gebildete Eltern und intelligente Männer von verschiedener Lebensstellung, sofern sie ein Interesse für die öffentliche Wolfahrt haben, dem vorliegenden Buche ihre Aufmerksamkeit zuwendeten.

Diese Gesichtspunkte legten dem Verfasser die Pflicht auf, seine Gedanken der sorgfältigsten Sichtung zu unterwerfen. Die vorliegende Schrift enthält nicht einen einzigen Satz, den ich nicht reiflich erwogen und wiederholt geprüft hätte; den Abschnitt über die physische Erziehung habe ich noch besonders dem Urtheile tüchtiger Aerzte unterbreitet. Im Ganzen hat sich der Verfasser bestrebt, alles Wesentliche vorzuführen, aber auch alle Weitschweifigkeiten zu vermeiden. Er würde viel weniger Nachdenken und Zeit gebraucht haben, wenn er hätte ausführlicher sein wollen. Dicke Bücher zu schreiben ist oft leichter als dünne. Aber gerade in unserem redseligen und papierenen Zeitalter, in welchem auch das Erziehungswesen so oft zum Gegenstande einer breiten und oberflächlichen Belletristik gemacht wird, thut eine exacte und präcise Sprache noth; wir haben Ueberfluß an Worten, Mangel an Gedanken und Thaten. Mit schwülstigen Declamationen und nebelhaften Redensarten, klängen sie auch noch so gelehrt oder poetisch, will ich weder Zuhörer noch Leser behelligen. Die Pädagogik ist eine ernste Sache und will mit Besonnenheit und Klarheit behandelt sein.

In Rücksicht auf den Inhalt wird der Sachkundige dem vorliegenden Grundriß das Zeugniß der Selbstständigkeit nicht versagen; der Verfasser ist bemüht gewesen, die Hauptpunkte der Pädagogik allseitig aufzuklären und gründlich festzustellen, um eine sichere Richtschnur für die verwickelte Erziehungspraxis zu gewinnen. Auch bezüglich der Anordnung des Stoffes hat er vom Herkömmlichen abweichen zu müssen geglaubt. Er ist den verschiedenen Entwickelungsrichtungen der Menschennatur gefolgt und hat demgemäß die physische, die intellectuelle, die gemüthliche und ästhetische, die sittliche und religiöse Erziehung zu Hauptgegenständen der Betrachtung gemacht. Die allgemeinen Erörterungen, welche man in der Regel als „Einleitung" vorausschickt, hat er größtentheils an's Ende gestellt, weil das Allgemeine erst durch das Besondere verständlich wird. Die Zerlegung der Abschnitte in Paragraphen, sowie die Vermeidung aller Anmerkungen, Citate und Kritiken wird keiner Rechtfertigung bedürfen. Und so möge denn das Büchlein als ein Beitrag zur Förderung des Erziehungswesens freundliche Aufnahme finden!

Gotha, Ende Januar 1868.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Infolge der außerordentlich zahlreichen Bestellungen, welche auf das vorliegende Buch sofort nach dessen Erscheinen einliefen, hat sich der Herr Verleger veranlaßt gesehen, schon jetzt einen neuen Abdruck zu veranstalten.

Zu Veränderungen fand der Verfasser seither weder Zeit noch Anlaß. Die ihm bis jetzt bekannt gewordenen Recensionen lauten durchaus günstig. Auch die mir privatim von einsichtigen Männern, welche das Werkchen sehr sorgfältig studirt haben, ausgesprochenen Urtheile stimmen für Unterlassung wesentlicher Aenderungen.

Gotha, Ende April 1868.

Vorwort zur dritten Auflage.

Die günstige Aufnahme, welche der vorliegende Grundriß gefunden hat, war mir eine fortwährende Mahnung, auf die Verbesserung desselben bedacht zu sein. Seit dem ersten Erscheinen des Buches sind drei Jahre verflossen. Und was mir in dieser Zeit meine eigene Lehrererfahrung, mein Nachdenken, das Urtheil verschiedener Leser und Recensenten an die Hand gegeben hat, ist bei Besorgung der gegenwärtigen Auflage verwendet worden.

In allem Wesentlichen ist das Buch unverändert geblieben. Doch habe ich seit der Abfassung desselben meine Gedanken in einigen Punkten schärfer ausgeprägt, namentlich in Betreff des Religionsunterrichtes. Und dies kommt natürlich in der vorliegenden Auflage zum Ausdruck. Besonders aber waren meine Bemühungen darauf gerichtet, der Faßlichkeit des Buches Vorschub zu leisten. Daher habe ich dasselbe mit einem orientirenden Vorblicke eingeleitet, habe ich ferner an vielen Stellen den Satzbau vereinfacht, die Ausdrucksweise verständlicher gemacht, erläuternde Zusätze eingeschaltet, überdies einige Aenderungen in der Paragrapheneintheilung vorgenommen und sämmtlichen Paragraphen entsprechende Ueberschriften gegeben. Freilich kann und soll hierdurch ein ernstes Studium des Buches nicht überflüssig gemacht, sondern nur erleichtert werden. Die gedrängte Fassung desselben

habe ich beibehalten, weil ich meine, es sei in pädagogischen Dingen bildender, ein knappbemessenes Buch zweimal zu lesen, als ein doppelt so ausführliches einmal. Wer nicht denken mag, lasse die vorliegende Schrift lieber ungelesen.

Ueberrascht hat es uns, daß mehrere Uebersetzungen des vorliegenden Buches erschienen sind, ohne daß man unsere Einwilligung nachgesucht oder uns auch nur hinterher benachrichtigt hätte. Wir sehen uns daher veranlaßt, von jetzt an das Uebersetzungsrecht ausdrücklich vorzubehalten.

Wien, Mai 1871.

Vorwort zur vierten Auflage.

Da der vorliegende Grundriß ohne jede officielle Unterstützung sich nicht nur in allen Ländern deutscher Zunge, sondern fast in ganz Europa, ja auch jenseits des Oceans Bahn gebrochen hat, so muß ich annehmen, daß er dem pädagogischen Publicum in hohem Maße beachtenswerth erscheint, woraus für mich die ernste Verpflichtung entspringt, das Buch immer auf's Neue zu prüfen, ob es denn auch des ihm geschenkten Vertrauens würdig sei. Daher habe ich es nochmals einer gründlichen Durchsicht unterzogen, an vielen Stellen mit erläuternden Zusätzen versehen, an anderen einfacher und klarer gefaßt. Meine inzwischen ebenfalls zu weiter Verbreitung gelangten Schriften über die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, über die Psychologie und Logik, dienen zur weiteren Ausführung der aus diesen Wissenschaften im Grundrisse gegebenen Andeutungen. Und so hoffe ich, daß das vorliegende Buch auch ferner Beachtung finden und in noch weiteren Kreisen verständlich sein werde.

Wien, October 1873.

Vorwort zur sechsten Auflage.

Wie der fünften Auflage, welche als Theil der „Schule der Pädagogik" erschien, so ist auch der vorliegenden neuen Separatausgabe des „Grundrisses" eine sorgfältige Revision sowol des Textes als des Druckes gewidmet worden.

Wien, August 1877. **Der Verfasser.**

Inhalt.

Erster Abschnitt.

Physische Erziehung.

Zweiter Abschnitt.

Uebersicht des geistigen Lebens.

Dritter Abschnitt.

Intellectuelle Erziehung.

I. Pädagogische Betrachtungen.

Vierter Abschnitt.

Gemüthsbildung und ästhetische Erziehung.

Fünfter Abschnitt.

Moralische Erziehung.

I. Begründung der sittlichen Weltansicht.

II. Regelung der Neigungen.

III. Leitung des Willens und des Handelns.

Sechster Abschnitt.

Religiöse Erziehung.

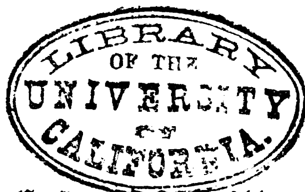
I. Wesen der Religion.

II. Erziehung zur Religion.

III. Unterricht in Religion.

Siebenter Abschnitt.

Das Ganze der Erziehung.



Erster Abschnitt.

Physische Erziehung.

Einleitung.

§. 1. Allgemeiner Vorblick.

Die Pädagogik ist die Wissenschaft von den Zwecken, Mitteln und Methoden der Erziehung. Sie beantwortet also die Fragen: Wozu, wodurch und wie wird erzogen? — Die Eigenschaften, welche das Kind erlangen soll, sind die Zwecke der Erziehung; alles, was geeignet und anwendbar ist zur Entwickelung dieser Eigenschaften, kann Mittel der Erziehung werden; das planmäßige Verfahren bei Anwendung der Erziehungsmittel zur Erreichung der Erziehungszwecke heißt die Methode der Erziehung.

Jede Thätigkeit aber, also auch die pädagogische, geht von irgend einem wirkenden Subjekte aus und ist auf irgend ein Object gerichtet. Zu den drei obigen Fragen kommen daher noch die beiden folgenden: Wer erzieht, und wer wird erzogen? — Sie weisen hin auf die Erzieher und auf die Zöglinge. Das Ganze der Erziehung setzt sich also aus fünf Factoren zusammen, und die Gesammtaufgabe der Pädagogik besteht darin, diese Factoren einer genaueren Betrachtung zu unterziehen und über ihr Ineinandergreifen praktische Regeln aufzustellen.

Welcher Gang soll nun hierbei eingeschlagen werden? — Man könnte zuerst von den Zöglingen handeln, dann aus deren Natur und aus den Culturerrungenschaften der Menschheit die Erziehungszwecke ableiten, hierauf von den Erziehern nebst ihren Wirkungskreisen sprechen, ferner die Erziehungsmittel und endlich das Er-

ziehungsverfahren erörtern. Diese Disposition erscheint beim ersten Anblicke als eine sehr einladende; bei näherer Betrachtung aber zeigt sie erhebliche Schattenseiten.

Daher legt man in der Regel eines der pädagogischen Momente als oberstes Eintheilungsprincip der gesammten Erziehungslehre zu Grunde, indem man ihm die übrigen unterordnet. Man betrachtet etwa die Zöglinge nach den Altersstufen, den Geschlechtern, den Individualitäten, den Standesunterschieden, den künftigen Berufsverhältnissen u. s. w., um hiernach die Erziehungszwecke, die Pflichten der Erzieher, die Erziehungsmittel und die Erziehungsmethoden zu bestimmen. Dieses Verfahren ist in der Hauptsache von Rousseau, Schwarz und mehreren minder bedeutenden Schriftstellern eingehalten worden. In ähnlicher Weise könnte man die verschiedenen Erzieher (Eltern, Hofmeister, Lehrer, Dienstboten, Geschwister, Spielgenossen u. s. w.) zu Hauptgesichtspunkten wählen, um nachzuweisen, welche Stellung zum Zöglinge und zu den Erziehungsaufgaben ihnen zukomme, wodurch und wie sie den Erziehungszwecken dienen können. Oder man könnte die verschiedenen Erziehungsmittel (Bedürfnisse der Leibespflege, Gegenstände für Spiel und Sinnesübung, Bildungsstoffe für Geist und Herz, persönliche Vorbilder, Sittenregeln u. s. w.) in den Vordergrund der Betrachtung stellen, um zu erörtern, welche Bedeutung sie für die mannigfaltigen Erziehungszwecke haben, auf welche Zöglinge, durch welche Erzieher und in welcher Weise sie anwendbar seien. Oder man könnte vorzugsweise das erziehliche Verfahren (das verhütende und fördernde, Pflege und Zucht, Aufsicht und Leitung, Entwickelung und Ueberlieferung, Gewöhnung und Uebung, Freiheit und Zwang u. s. w.) beleuchten, um es mit den Erziehungszwecken, Erziehungsmitteln, den Eigenthümlichkeiten der Zöglinge und den Aufgaben der Erzieher in Zusammenhang zu bringen.

Endlich kann man auch die Erziehungszwecke in die erste Linie stellen, um denselben alles Uebrige unterzuordnen. Dieser Gang dürfte wesentliche Vorzüge vor jeder anderen Disposition haben und wird deshalb in vorliegendem Buche eingehalten. Er sichert eine erschöpfende Behandlung der pädagogischen Materien, schließt weitschweifige Wiederholungen aus, ist im Ganzen leicht

überschaulich und im Einzelnen streng genetisch. Das Letztere wird dadurch bedingt, daß die Erziehungszwecke aus den Entwickelungsrichtungen und Entwickelungszielen der Natur des Menschen (Zöglings) abgeleitet werden müssen, woraus zugleich folgt, daß sich die Pädagogik auf die Wissenschaften vom menschlichen Körper und vom menschlichen Geiste zu stützen habe, also einerseits auf die Anatomie, Physiologie und Diätetik, anderseits auf die Logik, Aesthetik, Sitten- und Religionslehre, insbesondere aber auf die Psychologie, die Grundwissenschaft vom geistigen Leben.

Nur im Anschluß an diese Wissenschaften, aus deren Gesammtheit sich zugleich die Disposition der Erziehungslehre ergiebt, kann die pädagogische Theorie selbst zu einer wahren Wissenschaft, die pädagogische Praxis zu einer wahren Kunstthätigkeit werden. Selbstverständlich gehört die Ausführung dieser Wissenschaften nicht in die Pädagogik, sie werden vielmehr von der Pädagogik vorausgesetzt; wir müssen uns aber in der Pädagogik die Lehren der anthropologischen Wissenschaften in so weit vergegenwärtigen, als sie maßgebend sind für die Behandlung des kindlichen Körpers, Geistes, Gemüthes und Willens.

Nach dieser allgemeinen Orientirung über das Ganze unserer Wissenschaft treten wir sogleich den Gang durch ihre verschiedenen Gebiete an, indem wir zunächst die augenfälligste und der Zeit nach erste Erziehungsaufgabe, nämlich die pädagogische Behandlung des menschlichen Körpers, ins Auge fassen.

§. 2. Wichtigkeit der physischen Erziehung.

Der menschliche Körper wird in manchen Lehrbüchern der Pädagogik, oft auch in der erziehlichen Praxis mit einem sehr geringen Maße von Sachkenntniß und Werthschätzung behandelt. Die naturgemäße Entwickelung desselben wird nicht selten als Nebensache betrachtet, während man nicht frühzeitig genug den Zögling mit allerlei Kenntnissen ausstatten und für eine gewisse Lebensstellung zurichten zu können meint.

Es leuchtet aber bei unbefangener Ueberlegung sofort ein, daß Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Leibes ein ebenso wichtiger Erziehungszweck ist, als jeder andere. Das Gefühl des Wolseins,

der Lebensfülle und Tüchtigkeit ist schon an und für sich ein großes Gut, das Gefühl des Siechthums, der Schwäche und Hinfälligkeit ein großes Uebel. Dazu kommt aber, daß die Bildung des Geistes, des Gemüthes und Charakters durch einen gesunden Leib wesentlich begünstigt, durch einen kranken wesentlich gehindert wird. Denn physische Leiden lähmen auch den Geist, verstimmen das Gemüth und schwächen den Willen, während die Frische und Rüstigkeit des Körpers jede geistige Anstrengung erleichtert, die Ungetrübtheit des Anschauens und die Klarheit des Denkens fördert, den Frohsinn erzeugt, welcher zu allem Guten geneigt macht, das Selbstvertrauen, den Muth und die Thatkraft verleiht, ohne die auch der beste Wille nichts vermag. Daß die körperliche Tüchtigkeit insbesondere ein Haupterforderniß zur gewerblichen Arbeit und zur Vertheidigung des Vaterlandes ist, daß also von ihr der äußere Wolstand und die Existenz des Einzelnen wie ganzer Staaten wesentlich abhängt, leuchtet unmittelbar ein.

Es ist demnach ein sehr zweckwidriges Verfahren, den jungen Menschen physisch zu vernachlässigen, um ihm voreilig eine überwiegende Richtung auf geistige Reife und praktische Brauchbarkeit zu geben. Die Natur rächt sich, wenn ihr gesetzmäßiger Gang durch willkürliche Eingriffe, ihre harmonische Entfaltung durch einseitige Maßregeln gestört wird, sie rächt sich, indem sie die beabsichtigten Resultate der ihr widerstrebenden Kunst vereitelt und ins Gegentheil verwandelt. Sucht man das Heil auf falschen Wegen und durch verkehrte Mittel herbeizuführen, so stiftet man Unheil.

Gerade in unserer Zeit, wie in allen Perioden einer hochgesteigerten Cultur, bedarf das Leibesleben einer ganz besonderen Rücksicht. Ueberall zeigen sich die mannigfaltigsten Gebrechen und Leiden des Körpers sammt ihren schädlichen Wirkungen auf Geist, Gemüth und Willen. Aerzte, Staatsmänner und Beamte allein vermögen diesem Uebel nicht zu steuern, auch die Erzieher müssen die Gesundheitspflege als eine ihrer wichtigsten Aufgaben betrachten.

Dazu gehört aber ein durch Einsicht geschärftes Gewissen. Lehrer und Lehrerinnen haben zunächst in ihrem eigentlichen Wirkungskreise, in der Schule, vielfache Veranlassung, auch dem physi-

schen Gedeihen der Jugend ihr Interesse zu widmen. Aber auch im eigenen Hause, im Verkehr mit Eltern, in gemeinnützigen Vereinen u. s. w. finden sie zahlreiche Gelegenheiten, einer besseren Kinderpflege Eingang zu verschaffen.

Zu diesem Behufe müssen sie sich freilich mit mancherlei Dingen vertraut machen, die ein gewisser Pädagogendünkel für „triviale Kleinigkeiten" hält und den Kinderwärterinnen überlassen will. Aber leider ist oft die Unkenntniß und Vernachlässigung solcher Kleinigkeiten, die sich „von selbst verstehen", Ursache großer Uebel. Und eine Ehre ist es für Erzieher von Fach gewiß nicht, wenn sie unwissender sind, als Kindermädchen. Wer Pädagog werden will, darf sein Berufsstudium nicht auf ein enges, handwerksmäßig zu bearbeitendes Feld beschränken. Sein Blick muß sich auf das Große und Ganze, auf das Gesammtwol der aufwachsenden Jugend richten. Daher darf auch die Pädagogik weder in einer bloßen „Schulkunde", noch in einem spintisirenden Gewebe „philosophischer Ideen" aufgehen. Sie soll vielmehr eine treue Rathgeberin in allen wichtigen Erziehungsangelegenheiten sein. Und hierzu gehört eben auch die naturgemäße Pflege und Zucht des kindlichen Körpers, entsprechend den Lehren der Anthropologie. Eine pädagogische Praxis, die lediglich dem Herkommen, den schwankenden Erfahrungen und subjektiven Meinungen folgt, ist übel berathen. Nur die Wissenschaft vom menschlichen Körper lehrt sicher, welche äußeren Bedingungen zum Schutze und zur Förderung seiner inneren Lebensthätigkeit nöthig sind.

§. 3. Gesichtspunkte der physischen Erziehung.

Diese Lebensthätigkeit, welche in allen Theilen des menschlichen Körpers, dem Gehirn, den Nerven, Sinnesorganen, Gefäßen, Eingeweiden, Häuten, Muskeln, Bändern und Knochen stattfindet, besteht in der ununterbrochenen Aneignung und Ausscheidung gewisser Stoffe („Stoffwechsel"), aus denen der menschliche Körper seiner Natur nach zusammengesetzt ist. Von den Grundstoffen („Elementen") nämlich, welche die Chemie bis jetzt in der gesammten organischen und unorganischen Natur nachgewiesen hat, findet sich im menschlichen Körper etwa der vierte Theil vertreten, nämlich Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff, Kohlenstoff, Schwefel, Phosphor, Chlor,

Fluor, Calcium, Natrium, Kalium, Kiesel, Magnesium, Eisen und Mangan. Diese Elemente werden jedoch nicht rein und vereinzelt, sondern in mannigfachen Verbindungen und Mischungen, nämlich als Speisen und Getränke und als atmosphärische Luft, in den menschlichen Körper aufgenommen, wo sie wiederum in verschiedenen Zusammensetzungen, als Wasser, Fett, Leim, Kalk, Eiweißstoffe u. s. w. auftreten; nur Sauerstoff und Stickstoff kommen auch frei im menschlichen Körper vor. Dieser verwendet nun das angeführte Material zum Aufbau und zur fortwährenden Verjüngung aller seiner Gebilde, und zwar zieht ein jeder Körpertheil diejenigen Stoffe an sich, welche seiner eigenthümlichen Zusammensetzung entsprechen. Nur im Blute, dem Mittelpunkte des Stoffwechsels, finden sich sämmtliche Elementarstoffe des menschlichen Körpers vor; denn alles Ernährungsmaterial wird in's Blut übergeführt und aus diesem allen Körpertheilen zur Aneignung zugeleitet.

Leben und Gesundheit sind demnach vor Allem abhängig von der gehörigen Menge und Beschaffenheit des Blutes, folglich von der Aufnahme der das Blut bildenden und von der Ausscheidung der unbrauchbar gewordenen, also dem Blute nachtheiligen Stoffe, sowie von einer allseitigen und ungehemmten Verbreitung (Circulation) des Blutes in die verschiedenen Körpertheile. Diese natürlichen Verhältnisse sind die Richtschnur aller Diätetik, also auch der Erziehung, sofern dieselbe eine Anwendung der Gesundheitslehre auf die Behandlung des Kindes ist. Das Kind selbst weiß noch nicht, was ihm zuträglich ist. Darum eben haben die Erzieher für den Zögling einzutreten. Ihre Pflicht ist es, für normale Ernährung, Athmung und Hautthätigkeit, sowie für das richtige Maß von Ruhe und Bewegung des Kindes zu sorgen. Hierzu muß aber noch die besondere Pflege derjenigen Organe kommen, welche den bewußten und willkürlichen Thätigkeiten, dem Sinnes- und Geistesleben dienen und also mit den höchsten Vorzügen des Menschen in unmittelbarem Zusammenhange stehen. Da endlich in allen Organen des menschlichen Körpers Störungen der regelmäßigen Thätigkeit und des Stoffwechsels („Krankheiten") vorkommen können, so wird der Erzieher sich noch fragen müssen. was er solchen Abnormitäten gegenüber zu beobachten habe. Dies

sind die Aufgaben der physischen Erziehung, mit denen wir uns jetzt genauer zu beschäftigen haben.

I. Ernährung.

§. 4. Zweck der Ernährung.

Die Ernährung hat den Zweck, dem Leibe alle diejenigen Stoffe, aus denen er seiner Natur nach besteht, und welche also zu seinem normalen Aufbau, sowie zu seiner fortwährenden Erneuerung nöthig sind (§. 3), in angemessener Menge und Form zuzuführen. Diese Stoffe heißen „Nahrungsstoffe" und finden sich in den Nahrungsmitteln, den Speisen und Getränken. Der gesunde Erwachsene bedarf deren nur so viel, als zur Unterhaltung des Stoffwechsels, d. h. zum Ersatz der verbrauchten und ausgeschiedenen Körperbestandtheile erforderlich sind. Neubildung und Ausscheidung müssen im Gleichgewicht erhalten, nöthigenfalls zum Gleichgewicht zurückgeführt werden. Wenn in Folge von Krankheiten, schweren Verwundungen, übermäßigen Anstrengungen u. s. w. der Verbrauch von Körperbestandtheilen den gleichzeitig eintretenden Ersatz erheblich überschreitet: so entsteht ein Schwächezustand, der nur dadurch gehoben werden kann, daß nachträglich das in der leiblichen Oekonomie entstandene Deficit ausgeglichen, also eine Zeit lang mehr Körpersubstanz angebildet als ausgeschieden wird.

Dieses letztere Verhältniß, welches im erwachsenen Menschen nur ausnahmsweise herbeigeführt werden soll, muß in der Jugend, vorzugsweise in der Kindheit, die Regel bilden. Der im Wachsthum begriffene Körper muß nämlich, auch abgesehen von etwaigen Störungen des normalen Zustandes, fortwährend mehr nährende Stoffe aufnehmen, als durch den Lebensproceß verbraucht werden, weil das Quantum der leiblichen Bestandtheile und Kräfte nicht blos erhalten, sondern auch vermehrt werden soll, worin ja eben das Wachsthum besteht. Im Jugendalter hat also die Ernährung den dreifachen Zweck: Unterhaltung des Stoffwechsels, Beförderung des Wachsthums, Beseitigung zufälliger Schwächezustände.

Hieraus ergibt sich, daß das Kind im Verhältniß zu seinem

Gewichte ein größeres Quantum von Nahrung bedarf, als der Erwachsene. Ueberhaupt ist die Ernährung des Kindes von der größten Wichtigkeit und muß mit der äußersten Sorgfalt überwacht und geleitet werden. Je jünger das Kind ist, desto mehr beruht sein Leben im Vegetiren, und desto entschiedener ist seine Existenz von einer zweckmäßigen Ernährung abhängig.

§. 5. Ernährung des Säuglings.

Diesem Bedürfniß hat nun zunächst die Natur selbst in der vollkommensten und einfachsten Weise durch die Muttermilch genügen wollen. Dieselbe enthält alle jene Stoffe, aus welchen der menschliche Körper aufgebaut ist, modificirt sich in ihren Mischungsverhältnissen nach dem Alter des Kindes, wird vom gesunden Kinde gut und ohne Beschwerden verdaut und ist eben aus diesen Gründen das vorzüglichste und ganz allein völlig ausreichende Nahrungsmittel für den Säugling. Leider aber kann sich die gegenwärtige Menschheit nicht rühmen, ihre natürliche Vollkommenheit in demselben Maße bewahrt zu haben, wie die ihr physisch am nächsten stehende Classe des Thierreichs. Viele Mütter sind außer Stande, ihre Kinder selbst zu nähren. Die es aber können, haben auch die Pflicht es zu thun, und es läßt sich durchaus nicht entschuldigen, dieser wichtigen Mutterpflicht willkürliche Vorwände entgegenzustellen. Der Säugling gedeiht am besten, wenn er ausschließlich an der Mutterbrust seine volle Sättigung findet und zwar möglichst lange, sei es selbst bis gegen Ende des ersten Lebensjahres. Das Hervorbrechen der ersten Zähne, gewöhnlich im 8. oder 9. Monat, bisweilen früher, oft später, ist das sicherste Anzeichen, daß nunmehr andere, auch feste Nahrungsmittel gereicht werden können und sollen, und daß also die Entwöhnung eintreten muß, bei welcher ein allmäliges und vorsichtiges, schließlich aber entschiedenes Verfahren im Interesse der Mutter wie des Kindes liegt.

Kann das Kind seine erste Nahrung entweder gar nicht oder nur kurze Zeit von der Mutter selbst erhalten, so wird letztere am natürlichsten durch eine gute und für das Kind passende Amme ersetzt. Ueber die Wahl einer solchen darf aber nur ein Arzt und zwar ein ebenso gewissenhafter, als einsichtiger entscheiden, wie

denn überhaupt ein solcher Rathgeber bei allen wichtigen Fragen der Kinderpflege, nicht etwa erst und blos in Krankheitsfällen, gehört werden soll. Wo die Einsicht der Eltern und Erzieher nicht ausreicht, da haben sie auf Grund ihres Erzieherberufes die Pflicht, sich an eine vollkommenere Einsicht zu wenden und ihr Folge zu leisten.

Wenn nun auch, wie bemerkt, eine Amme die natürlichste Stellvertreterin der Mutter ist, so stehen doch der Herbeiziehung einer solchen Mittelsperson ernste Bedenken entgegen. Wird nicht ihr eigenes Kind der Vernachlässigung anheimfallen? Ist ihr Gesundheitszustand, ihre Einsicht und Gewissenhaftigkeit genügend verbürgt? Wird sie in der Familie ihres Pfleglings mit Tact und Bescheidenheit auftreten, um alle Friedensstörungen zu vermeiden? Wird sie nicht ungebührliche Ansprüche erheben? Sind aber auch diejenigen, welche eine Amme annehmen möchten, geneigt und im Stande, die berechtigten Forderungen derselben zu erfüllen und ihr eine anständige Behandlung angedeihen zu lassen? Und endlich, wenn alle diese Bedenken gehoben sind, wird nicht zwischen dem an die Amme gewiesenen Kinde und seiner leiblichen Mutter Entfremdung und Gleichgiltigkeit Platz greifen? — Vernünftige Eltern werden daher, auch wenn sie Ausgaben nicht zu scheuen brauchen, nur durch die dringendsten Umstände zur Herbeiziehung einer Amme veranlaßt werden können, jedenfalls vorher alle einschlagenden Verhätnisse gewissenhaft erwägen und den Rath eines zuverlässigen Arztes einholen. Wenn es aber in manchen Familienkreisen als guter Ton und als eine selbstverständliche Sache betrachtet wird, daß jedes Kind unter allen Umständen eine Amme haben müsse: so wird eine solche Anschauungsweise von der Erziehungslehre immer zu den beklagenswerthesten Thorheiten gerechnet werden. Selbst eine Königin kann kein edleres und ehrenvolleres Werk thun, als ihrem Kinde die erste Nahrung darreichen. Das Ammenwesen aber kann jedenfalls nur als ein nothwendiges Uebel betrachtet werden, und seine Verbreitung dürfte mit dem physischen und moralischen Verfall eines Volkes gleichen Schritt halten.

Von den Ersatzmitteln (Surrogaten) für die Muttermilch wird gute Kuhmilch immer den ersten Platz einnehmen. Milch von Eselinnen ist zwar besser, weil der Muttermilch ähn=

licher, aber Kuhmilch ist im Allgemeinen leichter zu haben. Viele Kinder, welche dieses Nahrungsmittel ausschließlich oder im Wechsel mit Muttermilch erhalten, gedeihen ganz gut. Nur muß die Kuhmilch, wenn sie kleinen Kindern als Nahrungsmittel dienen soll, der Muttermilch möglichst gleich gemacht, d. h. ihr Butter- und Käsegehalt muß vermindert, ihr Zuckergehalt vermehrt werden. Beides wird erreicht, wenn man derselben etwas Zucker (am besten Milchzucker) zusetzt und sie mit Wasser verdünnt. Man gibt dem Kinde im ersten Lebensmonat ein Gemisch aus gleichen Theilen Milch und Wasser und vermindert den Wasserzusatz allmälig, bis man, ungefähr vom sechsten Lebensmonat an, die Milch unverdünnt reicht. Da hierbei die Verdauungskraft des Kindes und dessen allgemeiner Gesundheitszustand, der bald leichtere, bald kräftigere Nahrung verlangt, wesentlich in Betracht kommt, so ist man bezüglich der angegebenen Mischungsverhältnisse häufig auf's Probiren angewiesen. Bemerkt sei noch, daß die auch bei großer Sorgfalt oft entstehenden Ernährungsstörungen der Kinder wol darin meist ihren Grund haben, daß das Gemisch von Kuhmilch und Wasser zu butterarm ausfällt. Da nämlich in guter Kuhmilch der Ueberschuß an Käsestoff noch größer als der an Butter ist, so wird, wenn man durch Verdünnung mit Wasser den gehörigen Procentgehalt an Käsestoff hergestellt hat, der Procentgehalt an Butter ein zu geringer sein, was eben leicht Ernährungsstörungen zur Folge hat. In solchem Falle wird es gut sein, zunächst einen Versuch mit Zusatz guten Rahmes zu der mit Wasser verdünnten Milch zu machen, um den normalen Buttergehalt derselben herzustellen. Jedenfalls lasse man es an genauer Beobachtung des Kindes und an sorgfältiger Bereitung seiner Nahrung nicht fehlen, da Nachlässigkeiten hierin das Leben desselben direct gefährden. Man experimentire aber nicht zu viel, sondern berathe sich über etwa hervortretende Verdauungsschwäche und mangelhafte Ernährung des Kindes baldigst mit einem zuverlässigen Arzte.

Auch Eiwasser (Eigelb in Wasser zerquirlt und mit etwas Zucker versetzt), sowie leichte Fleischbrühe sind schon dem Säugling zuträglich, reichen aber allein nicht aus, um denselben eine längere Zeit hindurch genügend zu ernähren.

Die Erfindung künstlicher Kindernahrungsmittel gibt der

Pädagogik zu der Bemerkung Anlaß, daß über die Anwendung solcher Mittel nicht das Erziehungspersonal, sondern nur der Arzt zu entscheiden hat.

Jedenfalls müssen die Wünsche und Bestrebungen aller Menschenfreunde zumeist darauf gerichtet sein, durch Verbesserung der Erziehung und der gesellschaftlichen Zustände, durch Verbreitung vernünftiger Meinungen und Sitten das weibliche Geschlecht für den mütterlichen Beruf möglichst fähig und willig zu machen, damit die Hindernisse der naturgemäßen Ernährung des Säuglings mehr und mehr schwinden.

§. 6. Ernährung des Kindes.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnt die allmälige Gewöhnung der Kinder an die Nahrungsmittel der Erwachsenen; diese Gewöhnung soll in der Regel am Ende des zweiten Jahres der Hauptsache nach zum Abschluß gekommen sein. Dabei ist aber zu bemerken, daß Kinder keineswegs von Allem erhalten sollen, was Erwachsene genießen. Delikatessen, geistige Getränke, überhaupt alles schwer Verdauliche und stark Reizende reiche man dem Kinde nicht. Selbst Zucker und Zuckerwaaren sind nur sparsam anzuwenden. Das Kind soll blos erhalten, was seiner Natur zuträglich ist, nicht aber, was die Verdauungsthätigkeit und damit die Gesundheit stört oder Begehrlichkeit und Naschhaftigkeit hervorruft. Sobald man das Kind aus den Schranken der Einfachheit, Enthaltsamkeit und Bescheidenheit herauszieht, untergräbt man sein stilles Lebensglück und seinen harmlosen Frohsinn.

Die Milch, das vorzüglichste aller Nahrungsmittel, sollte das tägliche Brot der Kinder sein, besonders in den ersten Lebensjahren. In Verbindnng mit Zwieback oder Weißbrod bildet sie einen bequemen Uebergang von der Muttermilch zu gröberer Nahrung. Weichgekochtes Ei, Fleischbrühe, besonders mit Ei gemischt, ferner leicht verdauliches, nicht sehr fettes Fleisch, gut gebackenes Hausbrod, Butter, Mehlspeisen, enthülste Hülsenfrüchte sind vorzügliche Nahrungmittel auch für Kinder. Geringeren Werth haben alle Gemüsearten, da sie sehr viel Wasser und unverdauliche Pflanzenstoffe enthalten; in Verbindung mit thierischen Stoffen geben sie jedoch auch den Kindern zuträgliche Gerichte. Ob das Fleisch als

Nahrungsmittel für Kinder, ja für Menschen überhaupt entbehrlich und verwerflich sei, wie die „Vegetarier" lehren, ist noch eine offene Frage. Die bisherige Erfahrung und Wissenschaft scheint dafür zu sprechen, daß dem Menschen eine aus thierischen und pflanzlichen Stoffen gemischte Kost die zuträglichste sei. — Die Kartoffel mit ihrem sehr großen Wasser- und Stärkegehalt ist, trotz ihrer weiten Verbreitung, ein geringes Nahrungsmittel; sie bildet viel Fett, aber sehr wenig Nerven-, Muskel- und Knochensubstanz und kann daher, wenn sie als das wesentlichste Nahrungsmittel benutzt wird, zu jenem unter dem Namen Skrophulose bekannten Krankheitszustand Veranlassung geben; dieselbe Wirkung kann der zu reichliche Genuß anderer stärkmehlhaltiger Nahrungsmittel (Mehlbrei u. s. w.) haben. Obst enthält zwar sehr wenig Nahrungsstoff, ist aber, mäßig und vorsichtig genossen, den Kindern erfahrungsmäßig sehr zuträglich. Pilze sind nicht ohne Werth, müssen aber mit Vorsicht gewählt und bereitet, übrigens nur in mäßigen Gaben gereicht werden, da sie schwer verdaulich sind. Kochsalz ist ein ganz unentbehrliches, höchst werthvolles Nahrungsmittel, das man Kindern zwar nicht im Uebermaß verabreichen, aber auch nicht allzu spärlich zumessen darf. Gewürze sind blos Reizmittel für Geschmack und Verdauung und dürfen den Nahrungsmitteln der Kinder nur in sehr geringen Quantitäten zugesetzt werden, ebenso Zucker und Essig, obwol diese einigen Nahrungswerth haben.

Die Getränke dienen zum Ersatz der wässerigen Bestandtheile, welche fortwährend durch Lungen, Haut und Nieren aus dem Körper ausgeschieden werden. Da gegen 75 Procent der Körpersubstanz in Flüssigem bestehen, übrigens fortwährend viel Wasser ausgeschieden wird, die Speisen aber einen entsprechend großen Wassergehalt nicht haben: so muß letzterer eben durch Getränke ergänzt werden. Dieser Zweck der bloßen Flüssigkeitszufuhr ohne die Nebenwirkung der Ernährung und Reizung des Organismus wird nur durch das Wasser erreicht.

Gutes Trinkwasser muß einige Kalksalze, etwas Luft und Kohlensäure besitzen (Quellwasser), darf keine organischen Bestandtheile enthalten und muß klar, frisch, farb- und geruchlos, sowie ohne Beigeschmack sein. Namentlich in so fern es keine reizende

Wirkung ausübt, ist es das einzige rein durststillende Getränk, also das einzige Getränk im strengen Sinne des Wortes; und da nach Ablauf der Säuglingsperiode Ernährung und Durststillung nicht mehr zusammenfallen, so bildet es für das Kindesalter, der festen Nahrung gegenüber, das passendste Getränk.

Das Kind soll zum Zweck der Durststillung in der Regel nur Wasser trinken und zwar Quellwasser. Größeren Kindern, so fern sie gesund und nicht erhitzt sind, werde der Genuß frischen Wassers niemals verwehrt, ausgenommen unmittelbar nach dem Genuß warmer und fetter Speisen; kleineren Kindern, welche noch wesentlich an Milchgenuß gewöhnt sind, gebe man das Wasser in der Temperatur der Zimmerluft, bis man allmälig kälteres trinken läßt. Abgekochtes (der Kalksalze, der Luft und der Kohlensäure beraubtes) Wasser ist in der Regel nicht zu verabreichen. Alle anderen Getränke sind theils nährende (Milch, Kakao, Fleischbrühe, schleimige und mehlige Abkochungen), theils nährende und reizende zugleich (Kaffee, Thee, Chocolade, Bier, Wein, Branntwein). Die Milch ist als Getränk und Nahrungsmittel während des ganzen Kindesalters täglich zu geben, im Winter gewärmt. Das beste Ersatzmittel für dieselbe ist der Kakao. Auch gute, nicht zu fette Fleischbrühe kann dem Kinde öfters gereicht werden. Nur in Ermangelung dieser drei Mittel sind Abkochungen in Anwendung zu bringen. Kaffee und Thee sollen kleinen Kindern niemals gereicht werden, da ihr Nährwerth äußerst gering ist, beide aber aufregend und erhitzend wirken. Die als Ersatz des Kaffee's gebräuchlichen Abkochungen von Eicheln, Getreide u. s. w. sind für gesunde Kinder überflüssig. Chocolade, d. i. gewürzten Kakao, gebe man der reizenden Bestandtheile wegen nur selten und stets mit Milch verdünnt. Ein Gläschen guten, nicht zu starken Bieres, auch einige Tropfen leichten Weines kann man größeren, nicht sehr lebhaften Kindern dann und wann unbedenklich reichen. Man vergesse aber nie, daß auch der Nährwerth von Bier und Wein ein sehr geringer ist, ihr Alkoholgehalt aber aufregend wirkt. Deswegen vermeide man gänzlich alle schweren Bier- und Weinsorten, sowie die äußerst alkoholhaltigen Branntweine und die denselben ähnlichen Mischungen: Punsch und Grog.

§. 7. Methode der Ernährung.

Außer den Zwecken und Mitteln der Ernährung des Kindes kommt noch das Verfahren (die Methode) bei derselben in Betracht. Da ist denn zunächst herborzuheben, daß die stillende Mutter, beziehentlich die Amme, vor Allem darauf sehen muß, daß sie im Stande sei, ihr Kind regelmäßig und ausreichend mit guter Nahrung zu versehen. Sie darf hieran nicht durch anderweite Obliegenheiten oder durch Vergnügungen gehindert sein: die Stillung des Kindes ist jetzt ihre wichtigste Pflicht. Eine reichliche, stark nährende, leicht verdauliche und nicht aufregende Kost kommt einer Stillenden zu, ebenso eine mäßige Bewegung und regelmäßiger Genuß reiner Luft, besonders im Freien; nachtheilig sind ihr alle Diätfehler, Erkältungen und heftigen Gemüthsaufregungen (Affecte), als Schreck, Zorn, Gram u. s. w. Die ganze Umgebung ist der stillenden Mutter (Amme) eine rücksichtsvolle Behandlung schuldig und zwar um so mehr, als von ihrem Befinden zugleich das des Kindes abhängig ist, ein Umstand, welcher bei der künstlichen Ernährung nicht obwaltet, so daß letztere vor der natürlichen doch auch einen bedeutenden Vorzug hat.

Wie nun überhaupt das ganze Ernährungsgeschäft große Umsicht und Sorgfalt erfordert, so besonders die allmälige Gewöhnung des Kindes an neue Nahrungsmittel. Unterleibsschmerzen, die der Säugling nur durch Schreien und heftige Bewegungen anzeigen kann, namentlich aber Diarrhoe und Erbrechen sind sichere Anzeichen, daß das Verdauungsgeschäft nicht in Ordnung ist, und daß man also einen Wechsel in der Nahrung treffen, oder, ist dies geschehen, vorläufig wieder zu der früheren Ernährungsweise zurückkehren muß und, wenn die erwähnten Störungen nicht in wenigen Tagen nachlassen, einen Arzt zu rufen hat. Unablässiges Beobachten und vorsichtiges Versuchen sind zur Verhütung und Beseitigung von Ernährungsstörungen um so nothwendiger, je verschiedenartiger die kindlichen Naturen schon in den ersten Monaten sich zeigen. Zu vermeiden sind aber jedenfalls alle die unnützen, meist sogar schädlichen Hausmittel, welche von Kinderfrauen, Muhmen und Scharlatanen angepriesen werden, selbstverständlich auch jenes unsaubere Präparat, welches unter sehr verschiedenen Namen (Zulp, Schnuller, Lutsch, Nutzsch u. s. w.) dem Säuglinge gereicht wird.

Die Temperatur der Nahrungsmittel für kleine Kinder muß ungefähr der der Muttermilch gleich sein, nicht unter 25 und nicht über 30° R.; gegen Ende des ersten Lebensjahres kann man allmälig etwas höher und etwas niedriger gehen, doch ist alles sehr Heiße und sehr Kalte stets nachtheilig für Zähne, Magen u. s. w. Was die Form der Nahrungsmittel betrifft, so sind die flüssigen, leicht löslichen, fein zertheilten verdaulicher und also werthvoller als die festen, wenig porösen und nicht gehörig zerkleinerten; man vergleiche z. B. Ei in Wasser oder Fleischbrühe fein zertheilt, weich gekocht, hart gekocht, gut oder schlecht zerhackt, gekaut u. s. w. An gutes Kauen und langsames Essen muß das Kind gewöhnt werden, sobald es anfängt, seine Speise zu sich zu nehmen. Noch früher hat die Gewöhnung an Mäßigkeit und Ordnung zu beginnen. Uebermaß und Unregelmäßigkeit verursacht Beschwerden und führt allmälig zu leiblichen Gebrechen wie zu Gemüthsverstimmungen und Unarten. Bei gesunden und noch nicht verzogenen Kindern sind Hunger und Durst die sicheren Anzeichen des Nahrungsbedürfnisses; was ohne diese Anzeichen und über sie hinaus verabreicht wird, wirkt nachtheilig. Eine neue Mahlzeit ist nicht eher zu reichen, als bis die vorausgegangene verdaut ist. Man muß die Kinder in dieser Beziehung von den ersten Lebenswochen an zur Einhaltung bestimmter Stunden gewöhnen. Der Säugling bekomme zuerst zweistündlich, nach etwa 6 Monaten dreistündlich eine Portion; in der Nacht verlängere man die Pausen, setze allmälig an die Stelle der Milch nur Wasser (nicht ganz kalt) und verabreiche etwa nach Ablauf des ersten Lebensjahres in der Regel während der Nacht gar nichts mehr. Entwöhnte Kinder sollen regelmäßig 5 Mahlzeiten täglich erhalten, eine Hauptmahlzeit Mittags, kleine Mahlzeiten früh, Vormittags, Nachmittags und Abends. Von dieser Ordnung weiche man möglichst wenig ab.

Auf den Geschlechtsunterschied ist in der ganzen Kindheit bezüglich der Ernährung noch keine Rücksicht zu nehmen, wol aber auf sonstige individuelle Verhältnisse, sowie auf Jahreszeit und Beschäftigung. Im Winter ist die Energie des Lebensprocesses stärker und daher das Nahrungsbedürfniß größer als im Sommer; ingleichen steigert starke leibliche und geistige Thätigkeit den Stoff-

wechsel und erfordert daher nahrhaftere Kost, als eine ruhige und bequeme Lebensweise. Im Ganzen ist es keineswegs empfehlenswerth, das Kind auf eine sehr knappe und magere Kost zu beschränken, da das Alter des Wachsthums durchaus einer reichlichen und gut nährenden, obwol milden und nicht reizenden Kost bedarf. Auch muß darauf gesehen werden, daß alle Nahrungsmittel frisch und unverdorben, rein und unverfälscht seien. Lieber bringe man ein Opfer, indem man das Beste kauft und Verdorbenes gänzlich entfernt, als das man durch Nahrungsmittel mit schädlichen Eigenschaften die Gesundheit des Kindes gefährde. Ebenso halte man auf die äußerste Reinlichkeit der in Gebrauch kommenden Geräthe, aber auch der Hände, des Mundes und der Zähne des Kindes. Schon ein vierjähriges Kind kann recht wol angeleitet werden, sich täglich nicht nur Hände und Gesicht zu waschen, sondern auch mit der Zahnbürste die Zähne zu reinigen und dadurch dem Verderb sammt dem üblen Aussehen und Geruch der Zähne und den hinzukommenden Schmerzen und Kaubeschwerden in Zeiten vorzubeugen. Aus demselben Grunde ist das Beißen sehr harter Gegenstände, sowie der Genuß sehr kaltet und sehr heißer Speisen und Getränke zu vermeiden. Da ferner Säuglinge gern Alles zum Munde führen, so sei man vorsichtig, daß dabei nicht durch giftige Stoffe (manche Farben und Oxyde) Schaden entstehe. Auch muß man kleine Kinder behüten und größere zur Achtsamkeit anhalten, daß sie nicht unverdauliche Gegenstände, wie Kirsch- und Pflaumenkerne, Bohnen, Münzen, Knöchelchen, Nadeln, Stifte u. s. w. in den Mund nehmen, aus welchem sie leicht in die Verdauungs- (oder Athmungs-) Organe gelangen und dort die schlimmsten Zustände herbeiführen können.

Wenn nach allem Obigen die normale Pflege eines Kindes nicht nur ein gutes Maß von Einsicht und Treue, sondern auch eine gewisse Wolhabenheit, weil Zeit und Geld, in Anspruch nimmt: so leuchtet ein, warum so viele Kinder *armer* Eltern frühzeitig verkümmern. Die Armuth ist ohne Zweifel eines der größten socialen Uebel, gegen das die Erziehungskunst, beruhte sie auch auf der besten Einsicht und dem edelsten Willen, direct keine Macht hat. Der Pädagog von Fach wird demnach nicht nur durch Rath und That das große Werk der *Volkserziehung* fördern,

sondern auch nach Kräften alle Unternehmungen unterstützen, welche den Volkswolstand zu erhöhen und zu verbreiten geeignet sind.

II. Athmung und Hautpflege.

§. 8. Physiologische Verhältnisse.

Außer Speisen und Getränken ist zur Unterhaltung des Stoffwechsels die atmosphärische Luft mit ihrem wichtigsten Bestandtheile, dem Sauerstoff (der Lebensluft) unumgänglich nothwendig. Erst durch das Eindringen des Sauerstoffes in das Blut werden einerseits die in dasselbe aus dem Verdauungsapparat aufgenommenen Nahrungsstoffe zur Gewebsbildung (Assimilation), folglich zur Erhaltung und Stärkung aller Körpertheile vollends zubereitet, anderseits die verbrauchten (abgestorbenen) Leibesbestandtheile der Ausscheidung (Blutreinigung) entgegengeführt. Dieser doppelte Umwandelungsproceß ist zugleich die Quelle der unserem Organismus eigenen Wärme. Zur Unterhaltung desselben dient das Athmen (die Respiration), welches in Einathmung (Inspiration) und Ausathmung (Exspiration) zerfällt. Jene (die Einathmung) ist die Aufnahme von atmosphärischer Luft in die Lungen, wo der Sauerstoff sich mit dem vom Herzen kommenden Blute verbindet; von dem Stickstoffgehalte der eingeathmeten Luft dringt nur ein Theil in das Blut ein (in Folge des Luftdruckes). Diese (die Ausathmung) ist die Abfuhr von Kohlensäure in Verbindung mit Wasser aus dem die Lungen durchströmenden Blute. Durch den Athmungsproceß wird also das Blut im kleinen Kreislaufe fortwährend verjüngt; als dunkelrothes, kohlensäurereiches und sauerstoffarmes gelangt es von der rechten Herzkammer in die Lungen, als hellrothes, sauerstoffreiches und kohlensäurearmes von den Lungen in die linke Vorkammer. Die Athmung beginnt sammt dem kleinen Kreislauf erst nach der Geburt des Kindes, aber sogleich mit der größten Energie, die mit zunehmendem Alter abnimmt, so daß die Anzahl der Athemzüge in der Minute im Verlaufe des Säuglings- und Jugendalters allmälig von 40 auf 30 und 20, im späteren Alter noch etwas tiefer sinkt. Soll nun dieser höchst wichtige Lebensproceß, dessen Aufhören sehr bald zum Tode führt,

in normaler Weise von Statten gehen: so sind offenbar gesunde Athmungswerkzeuge und gute Luft nöthig.

In nahem Zusammenhange mit der Athmungsthätigkeit steht die Function der Haut. Wenn auch letztere an der Blutneubildung einen viel geringeren Antheil hat, als die Lungen, indem ihre aufnehmende Thätigkeit im Allgemeinen nicht von großem Belang ist: so ist sie doch als Ausscheidungsorgan für die Blutreinigung von so großer Wichtigkeit, daß eine durchgreifende Hemmung ihrer Thätigkeit ebenfalls in nicht langer Zeit zum Tode führt. Sie hat täglich ein ziemliches Quantum (etwa 1 Kilogramm) von Gasen (Fettsäuren, Kohlensäure), Schweiß, Talg und abgestorbenen Gewebsschüppchen an die Außenwelt abzusetzen. Bis zu einer gewissen Grenze können allerdings die übrigen Ausscheidungswerkzeuge (Lungen, Nieren, Leber) für die Haut eintreten, wie auch sie umgekehrt für jene; allein länger andauernde Schwächung ihres Ausscheidungsvermögens hat nicht nur Hautkrankheiten zur Folge, sondern wirkt auch höchst nachtheilig auf Lungen, Herz, Circulation und Beschaffenheit des Blutes.

Hierzu kommt, daß die Haut als allgemeine Körperdecke zugleich zur Erhaltung der Eigenwärme bestimmt ist, und daß bedeutende Erkältungen dieser schützenden Hülle das Blut nach den inneren edlen Organen hindrängen, wodurch große Nachtheile entstehen.

§. 9. Pflege des Athmungsprocesses.

Die Luft, welche wir athmen, soll rein sein, d. h. keine schädlichen Gase, keinen Staub und Rauch enthalten, außerdem aber eine gemäßigte Temperatur besitzen. Wenn schon der erwachsene Organismus stärkeren und öfter wiederkehrenden Beschwernissen seiner Respirationsorgane nicht auf die Dauer widersteht: so muß der zarte, in rascher Entwickelung begriffene Körper des Kindes um so sorgfältiger vor schädlicher Luft behütet werden. Namentlich sind Säuglinge bei Tag und Nacht in einer möglichst reinen und gleichmäßig erwärmten Luft (nicht viel unter und über 15° R.) zu halten. Die Wohnstätten und besonders das Schlafzimmer sollen geräumig, der Sonne und dem freien Luftstrom zugänglich sein, oft gelüftet und immer reinlich gehalten, nicht aber zugleich als

Trockenplatz, Werkstätte, Aufbewahrungsort für Lebensmittel, Waaren und schmutzige Gegenstände, oder zu sonstigen die Luft verderbenden Nebenzwecken benutzt werden. Die Schulzimmer, in denen durch eine große Kinderzahl die Luft reichlich mit Kohlensäure und anderen der Gesundheit schädlichen Ausscheidungsstoffen angefüllt wird, müssen groß, hoch und gut ventilirt sein, überdies noch möglichst oft gründlich gelüftet werden.

Von höchstem Werth ist aber der Genuß der freien Luft, besonders in Verbindung mit angemessenen Bewegungen (s. weiter unten). Bei günstiger Witterung und guter Gesundheit soll jedes Kind schon von der zweiten Lebenswoche an täglich ins Freie getragen oder gefahren werden und daselbst allmälig immer länger verweilen. Zu meiden sind natürlich zugige, staubige, übelriechende, dumpfige, zu grell oder zu dürftig von der Sonne beschienene Oerter; an niedere Temperaturgrade, rauhes Wetter, Wind, besonders an scharfe Nord- und Ostluft darf man das Kind nur sehr allmälig gewöhnen. Schroffer Wechsel der Lufttemperatur ist den Athmungsorganen besonders nachtheilig; man bringe daher das Kind nicht plötzlich aus einem sehr warmen in einen kalten Raum oder in die rauhe Luft im Freien, verfahre auch nicht umgekehrt.

Ist man aber besorgt, dem Kinde eine zuträgliche Luft zu verschaffen, so muß auch kräftiges Ein- und Ausathmen ermöglicht und befördert werden. Zu vermeiden ist demnach eine den Brustkasten beengende Kleidung, gebückte Haltung, zu vieles, besonders schiefes Sitzen beim Schreiben, Zeichnen, Stricken, Nähen u. s. w. Längeres Geradesitzen kann man aber nur verlangen, wenn die Rückenmuskeln durch eine Lehne unterstützt werden; namentlich sollen Schulbänke durchaus mit Lehnen versehen sein. Uebrigens veranlasse man den Zögling öfters, in reiner milder Luft bei gerader Stellung langsam und tief ein- und auszuathmen.

§. 10. Hautpflege.

Bei der Hautpflege ist vor allem auf allgemeine Reinlichkeit durch Bäder, Waschungen und stets reine Leibwäsche zu halten. Von der Geburt an muß das Kind, wenn es gesund ist, durch das ganze erste Lebensjahr hindurch täglich ein Bad erhalten, welches möglichst rasch (in höchstens 5 Minuten) abzuthun ist. Die

Temperatur desselben — das Thermometer ist bei der physischen Erziehung unentbehrlich — sei anfangs 27—28° R, nach etlichen Wochen werde sie ganz allmälig etwas geringer, so daß sie nach Verlauf eines Jahres noch etwa 20—25° beträgt. Von da an reichen wöchentlich zwei vollständige Bäder aus, dazwischen müssen aber, womöglich täglich, allgemeine Waschungen, Begießungen und Abreibungen treten, zu denen man nach und nach immer kälteres Wasser nimmt. Doch verfahre man mit der hierdurch zu erzielenden Abhärtung der Haut nur sehr allmälig und vorsichtig, vermindere die Temperatur des Wassers nur gradweise und immer nur in Zwischenräumen von Wochen oder Monaten. Wenn ein Kind bis zum schulpflichtigen Alter nach und nach an Wasser von etwa 16° R gewöhnt ist, so hat man ein sehr günstiges Resultat erreicht, bei dem man bis zur Anwendung von Flußbädern stehen bleiben mag. Daß die letzteren nicht zu lang ausgedehnt, nicht mit vollem Magen, nicht in erhitztem Zustande, nicht an gefährlichen Orten und in bedenklicher Gesellschaft gebraucht werden dürfen, aber mit entsprechender Bewegung (Schwimmen) verknüpft werden müssen, sind allgemein bekannte Regeln. Den Experimenten des Kaltwasserenthusiasmus soll man Kinder nicht aussetzen: Wasser von etwa 16° R gewährt schon eine sehr durchgreifende, aber auch heilsame Erfrischung. Bei schwächlichen (blutarmen) Kindern muß man kaltes Wasser überhaupt nur mäßig und vorsichtig anwenden, wenn man sie wirklich kräftigen will. Zu einer gründlichen Reinigung der Haut ist für alle Kinder, auch wenn man sonst die Hautcultur nicht vernachlässigt, dann und wann ein warmes Bad (ungefähr 25° R) recht dienlich.

Vor Erkältungen der Haut müssen besonders ganz kleine Kinder sorgfältig geschützt werden. Das warme Bad muß in einem warmen Zimmer gegeben werden, und das Kind ist nach demselben sofort ordentlich abzutrocknen, schnell mit reinlicher Wäsche zu bekleiden und ins Bettchen zu bringen. — Ferner habe man darauf Acht, daß sich das Kind nicht während des Schlafens seiner Körperbedeckung theilweise entledige und dann bloß liege, besonders in der Nacht. Auch ist das Wartepersonal sorfältig zu überwachen, damit es das Kind nicht unvorsichtig entblöße, namentlich wenn dadurch ein starker Temperaturwechsel herbeigeführt würde, besonders

im Freien. Durchnäßte Wäsche ist bald durch trockene zu ersetzen. Selbst größere Kinder sollen, wenn sie geschwitzt haben, oder dem Regen ausgesetzt gewesen, oder auf nassen Wegen gegangen sind, Kleider und Schuhe nicht auf dem Leibe trocknen lassen, weil dabei dem Körper stets ein Theil der Eigenwärme entzogen und die Thätigkeit der Haut geschwächt wird. Derselbe Nachtheil tritt ein beim längeren, besonders ruhigen Verweilen in kühlen und feuchten Räumen mit kaltem Fußboden und nassen Wänden, Verhältnisse, die nicht nur in vielen Wohnungen armer Leute, sondern auch noch immer in manchen Schulzimmern bestehen. — **Betreffs der Temperatur** in Schul- und Wohnzimmern gilt als Norm 15° R.

Eine zweckmäßige **Bekleidung** ferner ist für den Menschen Bedürfniß, da seine Haut einer natürlichen, gegen die Einflüsse des Klimas und der Witterung schützenden Bedeckung ermangelt. Die Kleidung soll daher die Eigenwärme des Körpers zusammenhalten und denselben gegen übermäßige Einwirkungen der Sonne, der Kälte und der Niederschläge wahren. Man kleide im Allgemeinen Füße und Unterleib etwas wärmer als Brust, Hals und Kopf, dabei aber so, daß kein Körpertheil in Schweiß gerathe, oder Frost leide. Witterung, Jahreszeit, Gesundheitszustand und Grad der Bewegung verlangen natürlich Berücksichtigung, alles Ueberflüssige werde aber fern gehalten. Auch dürfen durch Kleidungsstücke die Körpertheile (namentlich Lungen, Leber, Magen und Adern) nicht beengt und in ihrer Thätigkeit gestört werden. Besonders muß man, der üblen Mode gegenüber, auf die Fußbekleidung sehen, damit dieselbe nicht nach einem verdorbenen Geschmack, sondern nach natürlichem Bedürfniß angefertigt werde, d. h. weit genug und der Form des Fußes entsprechend, so daß derselbe nicht entstellt und mit allerlei Uebeln (verbogenen Zehen, eingewachsenen Nägeln, Hühneraugen, Neigung zum Schwitzen u. s. w.) beladen werde.

Die gewöhnliche Folge von Vernachlässigung oder von Fehlern bezüglich der Pflege des Athmungsgeschäftes und der Hautfunction sind Erkältungen, die meist Katarrhe in den Stimm- und Respirations- oder in den Verdauungsorganen herbeiführen. Sobald nun Symptome derartiger Störungen, als Schnupfen, Husten, Heiserkeit, Diarrhoe, Fieber ꝛc. vorhanden sind: muß das Kind in warmer,

möglichst gleichmäßiger und reiner Luft gehalten und vor ferneren Unzuträglichkeiten geschützt, in Zukunft überhaupt sorgfältiger behandelt werden. Treten die genannten Symtome sehr heftig auf, oder halten sie länger als einige Tage an, so ist es Pflicht der Erzieher, einen Arzt zu Rathe zu ziehen.

Wird aber die Athmung und die Hautfunktion des Kindes sorgfältig geschützt, gepflegt und gestärkt, so erwächst für den ganzen jugendlichen Organismus ein großer Gewinn: geregelte Neubildung eines guten Blutes, stete Reinigung, kräftige und allseitige Circulation desselben, Gesunderhaltung und Stärkung aller Organe, nicht blos der zunächst betheiligten, sondern auch des Herzens, der Muskeln, der Sinneswerkzeuge, der Nerven, des Gehirns, ja selbst derjenigen, auf welche durch die erziehliche Thätigkeit nicht direct gewirkt werden kann. Nur muß zur Erhaltung und Beförderung dieses allgemeinen Gedeihens neben einer naturgemäßen Ernährung, einer gut geregelten Athmung und Hautthätigkeit noch das rechte Maß von Ruhe und Bewegung mitwirken.

III. Bewegung und Ruhe.

§. 11. Natur und Arten der Bewegung.

Wir haben im menschlichen Organismus zwei Classen von Bewegungen zu unterscheiden: willkürliche und unwillkürliche.

Die willkürlichen gehen von psychischen Erregungen der Hirn-Rückenmarksnerven aus und werden durch das Muskelsystem verwirklicht. Sie können vom neugeborenen Kinde theils noch gar nicht ausgeführt werden (Gehen, Sprechen, Handarbeiten), theils wenigstens noch nicht mit bestimmtem Bewußtsein, sondern nur vermöge der dem lebenden Organismus als solchem eigenthümlichen Triebe (unregelmäßige Bewegungen des Kopfes, der Glieder, der Stimmorgane). Erst durch die Entwickelung des ganzen Organismus und speciell durch Uebung und Erfahrung erlangen einerseits die Bewegungsorgane das erforderliche Maß der Stärke und Geschicklichkeit, anderseits die psychischen Triebe eine bestimmte Rich-

tung, Beharrlichkeit und Klarheit, d. h. die Form des Willens, der sich seiner Ziele bewußt ist und sich dieselben als Zwecke setzt, für die er die ihm zu Gebote stehenden physischen Kräfte als Mittel planmäßig in Anwendung bringt.

Unwillkürliche Bewegungen heißen alle diejenigen, welche ihren Ursprung nicht im Willen haben, sondern ohne, ja selbst gegen denselben stattfinden.

Die wichtigste Art der unwillkürlichen Bewegungen sind die vegetativen. Hierher gehören zunächst die Thätigkeiten der Organe in der Brust- und Bauchhöhle: Athmen, Herzschlag, Verdauungsproceß. Sie beruhen wesentlich auf der Function des Gangliensystems und der Rückenmarksnerven unter modificirender aber unbewußter Einwirkung des Gehirns. Hieran schließen sich die Bewegungen der Blutgefäße, Lymphgefäße und Drüsenkanälchen, in denen die Funktion des Gangliensystems und somit der vegetative Charakter am entschiedensten hervortritt. Der Wille hat, wie bemerkt, zu den vegetativen Bewegungen keine wesentliche Beziehung, indem denselben eine bewußte Absicht weder zu Grunde liegt noch entgegensteht, weshalb sie denn schon im neugeborenen Kinde regelmäßig von Statten gehen und selbst im Schlafe und in der Ohnmacht fortdauern. Blos in Bezug auf das Athmen ist ein directer, jedoch nur den Rhythmus und die Intensität desselben modificirender Einfluß des Willens möglich.

Ebenfalls unwillkürlich sind die sogenannten Reflexbewegungen. Sie entstehen durch Uebertragung des Reizes von einem sensitiven (Empfindungs-) auf einen motorischen (Bewegungs-) Nerv, welch' letzterer die ihm zugehörige Muskelgruppe in Thätigkeit bringt, was sowol im bewußten als im unbewußten Zustande geschehen kann: Husten und Niesen in Folge verschiedener Reize, Lachen beim Kitzel, Zittern vor Frost, zweckmäßige Bewegungen im Schlafe und im Fieber, Erweiterung und Verengerung der Pupille nach Maßgabe des Lichtreizes, die meisten Krämpfe kleiner Kinder u. s. w. Den Reflexbewegungen ähnlich sind die Mitbewegungen. Sie entstehen im Gehirn, Rückenmark und Gangliensystem durch Ueberstrahlung des Reizes von einem motorischen Nerven auf einen oder mehrere andere, welche die Muskelgruppen ihres Bereichs in Thätigkeit setzen: Herzklopfen bei schnellem Laufen,

Gesticulation bei lebhaftem Sprechen, Grimassen beim Clavierspielen, beim Kegelschieben u. s. w.

Außerdem werden durch mancherlei dauernde oder nur momentane Störungen des menschlichen Organismus verschiedenartige unwillkürliche Bewegungen hervorgerufen, welche wir pathologische nennen können. Bei denselben wird die krankhafte Reizung durch die verschiedensten Nervenbahnen auf das Muskelsystem übertragen. Im entwickelten Menschen widerstrebt diesen Bewegungen der Wille, weil sie den Zwecken desselben hinderlich sind; allein dieses Widerstreben ist erfolglos, weil der Wille nicht im Stande ist, krankhafte Veränderungen im Organismus und ihre Wirkung direct aufzuheben. Hierher gehören die Muskelkrämpfe in Folge von Ueberanstrengung, bei der Cholera und anderen Krankheiten, der Veitstanz, der Schreibekrampf, der unsichere Gang bei Rückenmarksleiden, das krankhafte Lachen und Weinen nervöser Personen u. s. w. Endlich wirken auch lebhafte Gemüthsbewegungen erregend auf den Körper, indem sie das Mienenspiel, Blaß- und Rothwerden, Lachen und Weinen u. s. w. hervorrufen.

Wie verschieden auch die einzelnen Arten der unwillkürlichen Bewegungen sind, so muß doch bemerkt werden, daß vermöge des innigen Zusammenhangs aller Nervenbahnen oft Erregungen zu Stande kommen, deren Charakter so schwankend und vielseitig ist, daß er eine bestimmte Classificirung schwierig, ja unmöglich macht; überdies läßt sich die Grenze zwischen physiologischen und pathologischen Zuständen oft nicht scharf bestimmen, und eben so wenig ist die wechselseitige Erregung zwischen Leib und Seele durchaus klar.

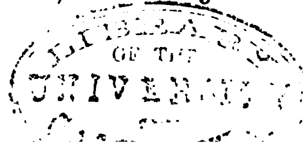
Außer den im Obigen aufgeführten eigenen (activen) Bewegungen des menschlichen Organismus spricht man noch von sogenannten passiven Bewegungen desselben und meint damit alle diejenigen, welche durch fremde Kräfte herbeigeführt werden. In der Erziehung kommen passive Bewegungen namentlich insofern häufig in Anwendung, als durch die Kräfte von Erwachsenen für den Zögling absichtlich mannigfaltige Veränderungen der Lage und des Ortes herbeigeführt werden: Tragen, Fahren, Wiegen u. s. w.

Es fragt sich nun, welche Regeln der Erzieher in Betreff aller dieser Bewegungen zu beobachten habe.

§. 12. Ruhe, unwillkürliche Bewegungen.

Für das neugeborene Kind ist Ruhe der naturgemäßeste Zustand. Diese Ruhe ist aber keineswegs ein gänzlicher Mangel aller vitalen Vorgänge, sondern nur eine zeitweilige Unthätigkeit derjenigen Organe, durch welche der Mensch mit der Außenwelt in Beziehung tritt, d h. des animalischen Nervensystems, der Sinne und des willkürlichen Bewegungsapparates. Im Inneren des Organismus entwickeln bei äußerer Ruhe die Vegetationsprocesse eine große Energie, damit zunächst das unbewußte und unwillkürliche Leibesleben, die Basis der bewußten und willkürlichen Thätigkeit des Menschen, sich gehörig befestige. Die erziehliche Pflege des Kindes in Betreff der vegetativen Organe und Functionen besteht vor allem in der Sorge für gute Nahrung und Luft, sowie für Reinlichkeit und angemessene Wärme (s. oben); außerdem müssen Störungen der Ruhe des Kindes, also alle heftigen Einwirkungen auf dasselbe vermieden und möglichst verhindert werden. Mit zunehmendem Alter verliert sich allmälig das Uebergewicht des Vegetationslebens, indem sich die willkürlichen Bewegungen, sowie die Sinnes- und Geistesthätigkeiten mehr und mehr entwickeln, bis alle menschlichen Kräfte in ein harmonisches Verhältniß zu einander treten. Ein dauerndes Ueberwiegen der vegetativen Functionen über die Entwickelung und Bethätigung der Muskelkräfte, des Geistes und Willens entspricht weder den Zwecken des menschlichen Organismus, noch den Forderungen der menschlichen Vernunft; es ist ein Mißverhältniß, im gewöhnlichen Leben Faulheit genannt, dem durch Vermeidung des Uebermaßes von Nahrung und Ruhe, sowie durch gehörige Anregung der Muskel-, Geistes- und Willensthätigkeit entgegengewirkt werden muß (vergl. §. 63). Wenn hiernach die niederen Functionen des Menschen durch die höheren eingeschränkt werden, so dienen doch auch, nach dem Zeugniß der Erfahrung, die letzteren umgekehrt wieder dazu, der Erschlaffung des Vegetationslebens vorzubeugen und entgegenzuwirken.

Die übrigen Arten der unwillkürlichen Bewegungen sind möglichst zu mäßigen und einzuschränken. Als Mittel hierzu dient im Allgemeinen die gesammte diätetische Kindespflege, also die Herbeiführung und Erhaltung aller dem Gedeihen des Organismus



zuträglichen äußeren Bedingungen, ferner die Vermeidung übermäßiger Anstrengungen, Reize und Aufregungen, insbesondere aller schwächenden und krankmachenden Verhältnisse; daneben ist auf allmälige Abhärtung und auf Gewöhnung zur Selbstbeherrschung hinzuarbeiten. Treten im Organismus des Kindes krankhafte Erregungen hervor, so ist eine schonende Behandlung, eine gewissenhafte Pflege und Behütung desselben nöthig; in schwereren Fällen muß ein tüchtiger Arzt zu Rathe gezogen werden. Nicht selten kommt es vor, daß größere Kinder des Nachts, ohne zu erwachen, ihr Lager verlassen, umhergehen und mancherlei Geschäfte vornehmen, als ob sie bei Bewußtsein wären. Dieses sogenannte Nachtwandeln rührt keineswegs immer von einer eigentlichen Krankheit her, hängt vielleicht öfters mit der Entwickelung des Geschlechtstriebes zusammen und verliert sich in den meisten Fällen im Verlaufe einiger Monate oder Jahre von selbst.

Passive Bewegungen kleiner Kinder sollten viel seltener und mäßiger in Anwendung kommen, als es in der Praxis fast allgemein üblich ist. Sie sind nur in so weit und nur so lange nöthig und nützlich, als dem Kinde zur eigenen Ausführung gewisser zweckmäßiger Bewegungen die Kräfte fehlen. Es leuchtet ein, daß die gesammte Pflege des Säuglings (die Darreichung der Nahrung, das Baden, Bekleiden u. s. w.) mancherlei äußere Bewegungen desselben (Heben, Tragen u. s. w.) erforderlich macht. Namentlich um dem Kinde in genügender Weise den Genuß guter Luft, sowie allmälig auch eine mannigfaltigere Anschauung unterhaltender Gegenstände zu verschaffen, muß man es öfters tragen oder fahren. Aber überflüssig, ja meist nachtheilig für das Kind sind alle diejenigen Manipulationen, welche mit demselben vom Wartepersonal ohne einen vernünftigen Zweck, sondern nur zum Zeitvertreib oder zur Einschläferung des Kindes vorgenommen werden. Die Wiege ist ein völlig entbehrliches Hausgeräth; alles Schütteln und Schaukeln der Kinder hat keinen Nutzen, oft Nachtheil. Zwecklose und besonders heftige äußere Bewegungen bringen das Kind nur aus dem ihm zuträglichen Zustand der Ruhe, erschüttern und betäuben sein Gehirn und Nervensystem und beeinträchtigen sein Vegetationsleben. Dazu kommt noch, daß das Kind, wenn man es einmal an solche Bewegungen gewöhnt hat, dieselben immer wieder verlangt

und durch Schreien zu erzwingen sucht, wodurch es denn frühzeitig reizbar, heftig und unartig wird und der Umgebung zur Last fällt. Aber auch bei solchen Bewegungen, welche man aus guten Gründen mit dem Kinde vornimmt, vermeide man alle heftigen Erschütterungen, alles einseitige Halten, alle unbequemen Lagen desselben: namentlich trage man es nicht immer auf einem und demselben Arme. Auf Natürlichkeit und zeitweiligen Wechsel der körperlichen Situation des Zöglings ist vom Anfang an fortwährend zu sehen, damit eine regelmäßige Entwickelung befördert und allen Abnormitäten, dem Schiefwerden, Schielen, dem Druck auf edle Organe u. s. w. vorgebeugt werde.

§. 13. Willkürliche Bewegungen, ihr Einfluß.

Von besonderer Wichtigkeit sind die willkürlichen Bewegungen des Kindes. Dieselben sind vor allem ein vortreffliches Mittel der Gesundheitspflege; sodann aber hängt ja die Stellung des Menschen im Leben vielfach von der Kraft und Geschicklichkeit seiner Gliedmaßen ab.

Die nächsten Wirkungen willkürlicher Bewegungen, wenn sie mit gehöriger Energie ausgeführt werden, zeigen sich in der Steigerung der Herz- und Lungenthätigkeit. Dadurch wird die Bewegung des Blutstromes beschleunigt und selbst in den feinsten Gefäßchen eine lebhafte Circulation bewirkt, so daß die verschiedenen Gewebe des Körpers öfter und reichlicher mit Blut durchtränkt werden, als im Zustande der Ruhe. Das Blut wird aber dabei zugleich ein gesünderes, indem es auch durch die Lungen rascher strömt und also dort bei vermehrter Athmung größere Mengen von Sauerstoff aufnehmen und den überschüssigen Kohlenstoff leichter abgeben kann, als bei geringerer Herz- und Lungenthätigkeit.

Aus diesen Grundverhältnissen entspringen die weiteren Vortheile zweckmäßiger Bewegungen. Der vermehrte Sauerstoff im Blute ermöglicht eine raschere Verwandlung (Verbrennung) alter, unbrauchbarer Gewebsbestandtheile, wodurch deren Ausscheidung vorbereitet wird. Dieser chemische Vorgang äußert sich durch das Gefühl erhöhter Körperwärme, deren Folgen vermehrte Hautausdünstung und Schweiß sind. Für die Entfernung der verbrannten Gewebselemente sorgt hauptsächlich die ebenfalls gesteigerte Nierensecretion.

Alle Gewebe unseres Körpers verlieren also Bestandtheile und zwar, so lange die Bewegung eine nach Zeit und Grad den Kräften angemessene ist, nur die verbrauchten, also nicht nur überflüssigen, sondern schädlichen. Der Ersatz dieses Materials liegt nun ebenfalls dem Blute ob und muß demselben durch Nahrung zugeführt werden. Die Natur mahnt uns hierzu durch die in Folge der Bewegung verstärkten Empfindungen des Hungers und Durstes. Werden nun dem Körper Speisen und Getränke in gehöriger Menge und Beschaffenheit bei guter Luft und sonstigen normalen Lebensverhältnissen zugeführt, so wird das als unbrauchbar ausgeschiedene Material durch neues und brauchbares ersetzt, und das Resultat hiervon ist eine allgemeine Kräftigung des Körpers, namentlich der Nerven, Muskeln und Knochen.

Angemessener Bewegung folgt überdies ein tiefer, ruhiger Schlaf, dessen wohlthätige Folgen sich namentlich im Bereiche der Hirnthätigkeit und der psychischen Zustände äußern: das Bewußtsein wird klar, der Wille kräftig, düstere Stimmungen weichen und neue Lebenslust entsteht.

Aus dieser Darstellung erhellt, daß zweckmäßige Bewegungen ebenso geeignet, als nothwendig sind, um den Körper zu einem tüchtigen Werkzeuge des ihn bewohnenden und beherrschenden Geistes zu machen. Nur muß alles Uebermaß vermieden werden und auf jede Anstrengung rechtzeitig eine entsprechende Ruhe folgen, wenn man nicht statt der dargelegten Vortheile die ihnen entgegengesetzten Nachtheile: Lungen- und Herzübel, zu großen Blutverbrauch, Gehirn- und Nervenaffectionen, Appetitmangel, Schlaflosigkeit und allgemeine Schwäche herbeiführen will. Ueberdies ist, selbst abgesehen von solchen Störungen der Gesundheit und des Wolseins, eine übermäßige Entwickelung des Bewegungsapparates, unter Vernachlässigung der übrigen Erziehungsaufgaben, keineswegs Zweck der Erziehung; wir dürfen uns nicht die Ausbildung von Athleten, sondern wir müssen uns die harmonische Entwickelung aller menschlichen Kräfte zur Regel machen.

§. 14. Leitung der willkürlichen Bewegungen, Turnen.

Vor allem ist dem Kinde vom ersten Lebenstage an der zur freien Bewegung nöthige Spielraum zu gewähren. Alles beengende

Binden und Wickeln muß unterbleiben. Die Umhüllungen des Körpers sollen Erkältungen verhüten, nicht aber Fesseln der Gliedmaßen sein. In dem Grade, wie sich der Bewegungsapparat ausbildet, wächst auch die Neigung, ihn zu gebrauchen. Ist das Kind genügend erstarkt, so lernt es von selbst sitzen, stehen und gehen. So lange ihm aber noch die zur aufrechten Haltung des Körpers nöthige Kraft fehlt, können geflissentlich angestellte Sitz-, Steh- und Gehversuche nur schädlich sein. Verkrümmungen des Knochengerüstes und Beeinträchtigung der Brust- und Unterleibsorgane sind die gewöhnlichen Folgen derartiger Verfrühungsexperimente. Man begnüge sich mit dem, was die Natur zu leisten vermag, und gedulde sich bis die schwache Kraft erstarkt ist.

Wenn ein Kind mit fünf Monaten sitzen, mit einem Jahre stehen kann und bald darauf die ersten Schritte macht, so mag man sich beglückwünschen; doch ist eine Verzögerung um einige Wochen auch kein Unglück. Hat man Geduld, so braucht man auch dem Kinde nicht viel zu helfen, und es gewinnt frühzeitig Umsicht, Selbstständigkeit und Vertrauen auf die eigene Kraft. Alle künstlichen Unterstützungsmittel (Stehstühle, Laufmaschinen u. s. w.) sind von gesunden Kindern gänzlich fern zu halten; nur auf Verhütung von Schaden ist zu sehen.

Sobald nun das Kind die nöthige Herrschaft über seinen Körper erlangt hat, lerne es auch selbst essen und trinken, sich aus- und ankleiden, sich waschen, seine Sachen herbeiholen und aufräumen, kurz sich bedienen. Solche Uebungen fördern nicht nur die Gesundheit, Gewandtheit und Selbstständigkeit des Zöglings, sondern sie verhindern auch die Ausbildung eines trägen, unbescheidenen und herrischen Wesens. Auch anderen Personen diene das Kind frühzeitig durch kleine Hilfsleistungen, damit schon im engen Kreise der Familie die Keime der praktischen Tüchtigkeit und geselligen Tugend gepflegt werden.

Der weiteren Kräftigung des Kindes sind Bewegungsspiele, Spaziergänge, Turnen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen und ähnliche Uebungen höchst förderlich. Viel weniger empfehlenswerth ist das (systematische) Tanzen, weil es aufregend und erhitzend wirkt, gewöhnlich in schlechter und staubiger Luft geschieht und mancherlei leidenschaftliche Erregungen (Putzsucht, Eitelkeit 2c.) mit sich

führt. Ein nützliches oder gar nöthiges Erziehungsmittel ist es keineswegs.

Die vorzüglichste aller Leibesübungen ist unbestreitbar das Turnen, das Turnen in deutscher Weise, wie es durch Guts-Muths, Adolf Spieß u. A. ausgebildet worden ist. Die oben angedeuteten Vortheile der Bewegungen werden durch keine Art der Thätigkeit so vollkommen erreicht, wie durch gymnastische Uebungen unter einsichtiger Leitung; und es ist daher als ein großer Fortschritt des Erziehungswesens zu bezeichnen, daß das Turnen in immer weiteren Kreisen als ein nothwendiges Mittel der Jugendbildung Anerkennung findet. Die gymnastischen Uebungen sollen eine ebenmäßige Ausbildung aller Theile des Bewegungsapparates bewirken, um den freien Gebrauch der leiblichen Kräfte unter der Herrschaft des Geistes zu ermöglichen. Da dies nur durch Anwendung einer bestimmten Zucht und Ordnung erreicht werden kann, so wird die Jugend durch das Turnen zugleich an Gesetzmäßigkeit in Anwendung ihrer Kräfte, an Pünktlichkeit, Gehorsam, Selbstbeherrschung, Gemeingeist, an Unterdrückung der Willkür und des Eigensinns gewöhnt. Ueberdies gewährt der auf dem Turnplatze gepflegte Sinn für Anstand und heilsame Kraftentfaltung ein wirksames Gegengewicht gegen die Anreizungen zu sittlich anstößigen und erschlaffenden Vergnügungen. Hieraus wird ersichtlich, daß ein gut geleitetes Turnwesen nicht nur die Tüchtigkeit des Einzelnen befördert, sondern auch sehr geeignet ist, dem Staate eine Bevölkerung zu erziehen, welche zu den mannigfaltigen Werken des Friedens wie des Krieges gleich befähigt ist.

Diese Zwecke lassen sich am besten erreichen, wenn das Turnen nicht isolirt betrieben wird, sondern mit der gesammten Schulerziehung in Verbindung steht und einen wesentlichen Theil derselben ausmacht. Bloße Turntechniker kann man nicht gebrauchen, Lehrer von allgemeiner pädagogischer Durchbildung sind nöthig; am besten ist es, wenn der Classenlehrer zugleich Turnlehrer sein kann, und es muß daher auf den Bildungsanstalten für Volksschullehrer auch die Turnerei theoretisch und praktisch betrieben werden. Ueberzeugt man sich erst allgemein, daß die Jugend gegenwärtig zu viel auf den Schulbänken sitzt und davon keinen geistigen und sittlichen Gewinn, wol aber physischen Schaden hat: so wird auch genügende

Zeit zu Turnübungen gewonnen werden und die Bereitwilligkeit zur Beschaffung des nöthigen Platzes und Geräthes sich finden.

Uebrigens muß hervorgehoben werden, daß die Mädchen des Turnens eben so sehr bedürfen, als die Knaben; denn die Gebrechlichkeit des weiblichen Geschlechtes ist für ein ganzes Volk von der verhängnißvollsten Bedeutung. In diesem Punkte haben die alten Spartaner das Richtige erkannt und gethan. Im Ganzen muß man nämlich die Art und die Schwierigkeiten der Uebungen dem Zustande der Kinder anpassen; das Individualisiren ist nirgends nöthiger als im Turnunterrichte. Bis etwa zum zehnten Lebensjahre werden Spiele und Freiübungen die Hauptsache sein müssen. Man lasse sich ja nicht vom Turnenthusiasmus hinreißen, den Kindern um jeden Preis schwere Kraft- und Kunstproben aufzuerlegen, wodurch nur Schaden angerichtet und das Turnwesen in Mißachtung gebracht wird. Der einsichtige Pädagog wird nie vergessen, daß das Turnen nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel ist.

§. 15. Allgemeine Regeln, Schlaf.

Bezüglich aller Arten von Bewegungen und Muskelanstrengungen gilt die Regel, daß die Kraft des Kindes nicht überspannt werden darf. Die ersten Sitz-, Steh- und Gehversuche sollen nur von kurzer Dauer sein, schwächliche Kinder besonders bedürfen der fortwährenden Schonung. Keine Bewegung sei so stark oder werde so lange fortgesetzt, daß Athmungsbeschwerden, Herzklopfen, auffallende Röthe des Gesichts, heftiger Schweiß, Kopfschmerz und ähnliche Folgen übermäßiger Anstrengung eintreten; denn in diesem Falle sind Bewegungen nicht heilsam, sondern schädlich. Nur sehr allmälig dürfen die Anforderungen an die Kräfte des Kindes wachsen; überdies ist öftere Abwechselung nöthig, damit eine allseitige und gleichmäßige Uebung der Kräfte stattfinde, eine jede aber Zeit zur Erholung bekomme. Kurz vor und nach der Hauptmahlzeit sollen anstrengende Bewegungen unterbleiben; länger fortgesetzte Uebungen müssen durch Erholungspausen unterbrochen werden; allgemeine Ermüdung sei das Signal zur Einstellung der Bewegungen und zur Gewährung der Ruhe.

Diese hat den Zweck der Stoff- und Krafterneuerung; hierzu

sind die theilweisen und kurzen Unterbrechungen der Thätigkeit im wachen Zustande nicht genügend, sondern der Mensch bedarf täglich einer allgemeinen und gründlichen Erholung durch den Schlaf.

Je jünger der Mensch ist, desto größer ist dieses Bedürfniß. Anfänglich schläft das Kind, wenn es gesund ist, fast fortwährend, weil noch kein Geistesleben in ihm entwickelt ist; nur physische Bedürfnisse wecken es auf kurze Zeit. Im Verlaufe des ersten Lebensjahres sinkt die tägliche Schlafzeit auf 20—16 Stunden, in den drei folgenden Jahren allmälig auf 15—12 Stunden, unter 9—8 Stunden sollte sie bis zum 14. Lebensjahre (Ende der gewöhnlichen Schulzeit) nicht zurückgehen. Es leuchtet ein, daß der Schlaf, wenn er wirklich zur Erholung gereichen soll, in einem ruhigen, geräumigen, mit reiner und milder Luft versehenen Zimmer stattfinden muß, und daß ihm keine Magenüberfüllung und keine heftigen Aufregungen, also keine übermäßige Anstrengung, keine sehr starken Gemüthsbewegungen in Folge von Strafen, Erzählungen Belustigungen u. s. w. vorangehen dürfen.

Lebhafte Kinder wollen sich oft dem Schlafe nicht ergeben und werden schließlich vor lauter Müdigkeit reizbar und verdrießlich. Man thut am besten dieses Stadium gar nicht eintreten zu lassen, sondern, wenn es bevorsteht, das Kind mit Klugheit und Freundlichkeit zur Ruhe zu leiten. Bisweilen werden lebhafte Kinder, gewöhnlich bald nach dem Einschlafen, durch Träume beunruhigt. Ist die Aufregung beängstigender Art und so heftig, daß sie sich durch Unregelmäßigkeit des Herzschlags und der Athmung, durch Schweiß veränderte Gesichtsfarbe, Zuckungen, Jammern und Weinen zu erkennen gibt: so wecke man das Kind sanft, richte es auf, nehme es auf den Arm und lasse es einige Augenblicke umherschauen und sich besinnen. Liegen keine tieferen Gesundheitsstörungen vor, so beruhigt sich das Kind, indem die Wirklichkeit an die Stelle des peinigenden Trugbildes tritt, sehr bald und schläft ruhig weiter; natürlich muß man dabei Erkältungen und längere Unterbrechungen des Schlafes vermeiden.

———

IV. Nerven- und Sinnesthätigkeit.

§. 16. Bedeutung des Nerven- und Sinneslebens, Phrenologie.

Das Nervensystem mit dem Gehirn als Mittelpunkt ist das Centralsystem des menschlichen Leibes. Alle Theile desselben werden durch das Nervengeflecht zur Einheit verbunden. Dasselbe ist nicht nur bei allen willkürlichen und unwillkürlichen Bewegungen betheiligt (s. §. 11), sondern vermittelt auch alle Empfindungen und Sinnesthätigkeiten. Demnach ist es zugleich das Band zwischen Körper und Geist und die Werkstätte aller elementarischen Seelenthätigkeit.

Wenn auch noch keine Forschung zu voller Einsicht in das Verhältniß zwischen Leib und Seele geführt hat, so ist es doch außer Zweifel, daß die bevorzugte Stellung des Menschen gegenüber allen anderen Geschöpfen der Erde mit der Vollkommenheit seines Nervensystems, namentlich seines Gehirnes, in ursächlichem Zusammenhang steht. Die verhältnißmäßig bedeutende Größe, besonders aber der feine Bau des Gehirns und die kunstvolle Einrichtung der edlen Sinnesorgane sind Vorzüge, ohne welche unser Geistesleben nicht zu der ihm eigenen Fülle, Freiheit und Kraft gelangen würde. Es ist daher eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung, den Organen der Empfindung und Wahrnehmung die sorgfältigste Pflege zu widmen. Denn im Sinnesleben allein liegt die Möglichkeit und der Beginn aller geistigen Entwickelung. Könnten wir keine Empfindungen und Wahrnehmungen bilden, so würden wir auch nie zu Vorstellungen, Begriffen, Gefühlen, Bestrebungen u. s. w. gelangen, d. h. die Geistesthätigkeit würde keinen Anfang nehmen können.

Wenn also die elementarischen Seelenfunctionen an ganz bestimmte Organe gebunden sind: so darf man dies von den allmälig zur Entwickelung kommenden Geistes-, Gemüths- und Charaktereigenschaften nicht behaupten, wie die Phrenologie thut, indem sie einzelne Theile des Gehirns als „Organe" der Freundschaft, des Geschlechtstriebes, des Würg- und Mordsinnes, der Schlauheit, des Diebssinnes, des Höhensinnes und Stolzes, des Farbensinnes, der Erziehungsfähigkeit, der Vorsicht, des Gewissens, des metaphysischen Tiefsinnes, der Theosophie u. s. w. bezeichnet. Abgesehen

von der sonderbaren Logik, vermöge welcher man dabei physiologische Processe mit Resultaten der Erziehung und der Cultur auf gleiche Linie stellt, läßt sich die Phrenologie weder mit der Anatomie, noch mit der Psychologie, noch mit der Erfahrung in Einklang bringen, und es kann ihr daher weder ein wissenschaftlicher Werth, noch eine praktische Bedeutung zuerkannt werden. Die von der Phrenologie als angeboren gesetzten Seelenvermögen sind zum größten Theile Erdichtungen. Dasselbe gilt von den „Organen", an welche jene Seelenvermögen gebunden sein sollen. Denn bis jetzt hat die Wissenschaft noch nicht nachzuweisen vermocht, ob und welche Beziehungen zwischen den einzelnen Geistesfunctionen und den einzelnen Gehirntheilen stattfinden. Ja es steht sogar empirisch fest, daß die Zerstörung gewisser Gehirntheile keineswegs den Verlust gewisser Seelenkräfte zur nothwendigen Folge hat. Was sodann die Hervorragungen am Schädel betrifft, aus denen man die Organe und Kräfte des Geistes erkennen will, so finden sich unter denselben durchaus nicht immer die von den Phrenologen vorausgesetzten Erhabenheiten des Gehirns selbst. Auch darf nicht angenommen werden, daß nur die unmittelbar am Schädeldach liegenden Gehirnpartieen Werkzeuge des Geistes seien, dagegen die in der Tiefe des Schädels liegenden, also phrenologisch in keiner Weise erkennbaren, ohne Bedeutung seien. Und endlich haben die Umrisse des Kopfes jedenfalls nur zur Quantität, keineswegs aber zur Qualität des Gehirns eine Beziehung. Die letztere ist aber sicher von der höchsten Bedeutung für das Geistesleben.

Es wird also gerathen sein, die Sinnes- und Geistesbildung des Kindes nicht nach phrenologischen Hypothesen, sondern nach den Grundsätzen einer rationellen Anthropologie zu regulieren.

§. 17. Hauptregeln der physisch-geistigen Erziehung.

Zunächst ist hervorzuheben, daß die allgemeine Pflege des Gehirns und des Nervensystems mit dem bereits besprochenen Theil der erziehlichen Thätigkeit zusammenfällt. Denn gute Nahrung und Luft, ein angemessener Wärmegrad, Reinlichkeit und allmälige Abhärtung, Bewegung und Ruhe, kurz Alles, was dem Wolsein des ganzen Körpers dient, ist auch dem Centralsystem desselben heilsam und unentbehrlich. Namentlich ist der Schlaf (die Ruhe des

Gehirns) für keinen anderen Theil des Körpers von so großer Bedeutung, wie gerade für das Nervensystem; nur durch ihn erlangt es täglich neue Spannkraft, während Störungen und Verkümmerungen desselben üble Folgen nach sich ziehen. Man lege daher auf genügenden und wirklich erquickenden Schlaf großen Werth (vgl. § 15). Ferner behüte man das Kind sorgfältig vor allen heftigen äußeren Einwirkungen auf den Kopf durch starke Kälte und Hitze, durch Fallen, Stoßen und sonstige Erschütterungen; auch Schläge auf und an den Kopf, sowie alles Zerren und Schütteln an Haaren und Ohren unterlasse man unbedingt, da derartige Eingriffe sehr leicht das Gehirn, besonders auch die Seh- und Hörorgane schädigen können. Möchten sich doch alle Erzieher und Lehrer in dieser Beziehung eine ausnahmslose Unterlassung zur Pflicht machen! — Aufregende und betäubende Genuß- und Heilmittel dürfen ebenfalls nicht in Anwendung kommen, letztere wenigstens nur auf ärztliche Verordnung.

Was sodann die geistigen Beschäftigungen der Kinder betrifft, so vermeide man Verfrühung und Uebertreibung. Man soll das Kind nicht durch eine zu große Masse sinnlicher Eindrücke aufregen, ihm nicht immer neue Dinge zeigen, nicht ein buntes und täglich wechselndes Allerlei von Spielmitteln darbieten, es nicht fortwährend unterhalten und belehren. Auch das Sprechen, Denken, Vergleichen, Urtheilen u. s. w. beschleunige man nicht zu sehr durch vieles Vorsprechen und Nachsagenlassen, Fragen, Erzählen, Erklären u. s. w., denn kleine Wunderkinder werden gar nicht selten später geistesträg und stumpfsinnig. Den systematischen Unterricht lasse man ja nicht vor der Zeit und nicht sogleich massenhaft eintreten, wenn es hierbei auch nicht nöthig, ja nicht einmal räthlich sein möchte, gerade den Schluß des siebenten Lebensjahres abzuwarten, wie neuerdings oft gefordert worden ist. Man muß sich nach der Individualität der Kinder richten, muß schwächliche schonen, kann aber gesunde und kräftige ganz unbedenklich mit sechs Jahren der Schule zuführen, vorausgesetzt, daß dieselbe eine den Forderungen der Gesundheitslehre entsprechende Einrichtung hat, ferner von einem Lehrer geleitet wird, der bezüglich der Methode, Disciplin und pädagogischen Einsicht auf dem Standpunkte der Gegenwart steht, und endlich, daß nicht sogleich eine übermäßige Stundenzahl eintritt.

In letzterer Beziehung herrscht gegenwärtig ein weit verbreitetes und sehr verderbliches Mißverhältniß, welches nur beseitigt werden kann, wenn mehr pädagogischer Verstand in unser Culturleben eindringt. Ein Theil unserer Jugend, namentlich in den gebildeten Ständen, wird nämlich durch ein Uebermaß von Unterrichtsgegenständen und Unterrichtsstunden leiblich und geistig zerarbeitet. Es dürfte völlig ausreichend sein, in den untersten Classen der Volksschule (Dorf- und Bürgerschule) wöchentlich 12, höchstens 16, in den obersten etwa 24 Stunden eigentlichen Unterricht zu ertheilen, wobei aber immerhin zwischen die einzelnen Lehrstunden noch Erholungspausen treten müssen. Es bliebe dann Zeit übrig zur Einübung des Lehrstoffes, zu praktischen Beschäftigungen, zu gymnastischen Uebungen u. s. w. Die Resultate würden zwar minder blendend ausfallen, als bei überspannter Geistesdressur, sie würden aber solider und nicht mit Nachtheilen verbunden sein. Daß man überdies schwächlichen und schlecht genährten (armen) Kindern nur ein beschränktes Maß geistiger Anstrengung zumuthen dürfe, ist eine Forderung der Vernunft und Humanität. Im Ganzen aber hat es sehr wenig zu bedeuten, ob ein Schulkind etliche Jahreszahlen, Regenten, Käfer, Vocabeln, sibirische Städte u. s. w. mehr oder weniger wisse; sehr viel aber hat es zu bedeuten, daß es einen gesunden Leib, gesunde Sinne und gesunden Menschenverstand habe und behalte.

§. 18. Sinnespflege.

Für die specielle Pflege der Sinnesorgane ist zunächst alles bisher Erwähnte von Wichtigkeit; wir haben dem nur noch einige besondere Winke beizufügen.

Was das Auge betrifft, so ist die in unserer Zeit so oft hervortretende Schwäche des Sehvermögens sowie die gänzliche Blindheit sicherlich nur selten angeboren, sondern in den meisten Fällen durch die Erziehung verschuldet, was oft mit den ersten Lebenstagen des Kindes unbemerkt geschieht, weil die innere Beschaffenheit und Leistungsfähigkeit des Auges, wenigstens für den Laien, nicht sogleich erkennbar ist.

Das Licht, welches dem Kinde beim Eintritt in die Welt entgegenkommt, soll ein sehr gedämpftes sein, und nur ganz allmälig

darf es sich steigern, bis nach etwa 14 Tagen das Kind an das mittlere Tageslicht gewöhnt ist. Directe Einwirkung der Sonnenstrahlen oder eines starken künstlichen Lichtes ist aber auch noch ferner vom kindlichen Auge abzuhalten, wie dasselbe auch nicht durch glänzende Gegenstände (Spiegel, Möbel u. s. w.) geblendet werden darf. Besonders schädlich sind grelle Uebergänge von der Dunkelheit zu starkem Lichte, so beim Erwachen des Kindes in einem sehr hellen Raume, bei plötzlicher Oeffnung der Fenstervorhänge, beim Anzünden eines Lichtes im finstern Zimmer u. s. w. Wärterinnen müssen streng angewiesen und beaufsichtigt werden, daß sie weder im Hause noch im Freien das Kind dem blendenden Sonnenlichte aussetzen. Auch Staub, Rauch, Zugluft, große Hitze und Kälte, Unreinlichkeit, sowie unvorsichtiges Verfahren beim Reinigen schadet dem Auge. Wenn aber etwa, gleichviel aus welchen Ursachen, das Auge zu leiden beginnt, dann möge man das Uebel ja nicht vernachlässigen oder durch eigenmächtige Kuren verschlimmern, sondern eine recht gewissenhafte Schonung und Pflege eintreten lassen und nöthigenfalls sofort ärztliche Hilfe in Anspruch nehmen. Diese Regeln beachte man besonders bei etwa eintretender Augenentzündung der Neugeborenen, d. h. der erst etliche Tage alten Kinder.

Beim Unterrichte, sofern er die Sehkraft der Kinder in Anspruch nimmt, wird den Augen geschadet, wenn er in einem ungenügend oder falsch (von vorn, von rechts, mehrseitig) beleuchteten Local, in der Dämmerung und bei sehr bedecktem Himmel ertheilt wird; ferner wenn die Bänke nicht der Größe der Kinder entsprechen und daher diese zu einer unnatürlichen Haltung nöthigen; ingleichen wenn bei graphischen Schülerarbeiten der Raum zu sehr gespart wird, oder wenn die gebrauchten Lehrmittel mangelhaft sind: Bücher mit schlechtem Papier und engem oder kleinem Druck, Vorlagen, Zeichnungen, kalligraphische Vorschriften in zu kleinem Maßstabe, verblichene oder blendende Karten und Abbildungen u. dergl.; ebenso wenn die Schüler durch starkes Neigen des Kopfes die Sehweite, welche bei gesunden Augen ungefähr 25 Centimeter beträgt, bedeutend verringern; endlich wenn die Augen sehr anhaltend in Anspruch genommen werden, sei es, weil der Stundenplan in fehlerhafter Weise mehrere den Gesichtssinn anstrengende Lectionen unmittelbar auf einander folgen läßt (Lesen, Schreiben,

Zeichnen 2c.), sei es, weil überhaupt dem Sehorgan zu viel zugemuthet wird, indem zu den gewöhnlichen Unterrrichtsgegenständen noch Clavierspiel, Stricken, Nähen, Sticken u. s. w. gefügt wird. Selbstverständlich bringt auch außer der Unterrichtszeit jede zu anhaltende Beschäftigung der Augen, habe sie den Zweck der Bildung, oder der Unterhaltung, oder des Erwerbes (auch in Fabriken), gleichen Nachtheil, namentlich bei schlechter Beleuchtung, verkehrter Körperhaltung und in unreiner Luft.

Die Pflege der übrigen Sinnesorgane ist weit einfacher und stellt dem gesunden Menschenverstande keine schwierigen Aufgaben. Man verhüte besonders alle Ueberreizung derselben durch heftige Eindrücke, ferner das Einführen fremder Körper in Ohr und Nase, was nicht selten bei unpassender Spielerei geschieht, ebenso auch Erkältungen, da die durch sie herbeigeführten Katarrhe sich leicht auch auf die Sinnesorgane ausbreiten; namentlich im Ohre kann durch Luftzug leicht eine höchst schmerzhafte Entzündung hervorgerufen werden. Ueberdies sorge man für stete und allseitige Reinlichkeit und befolge die sonstigen bereits aufgestellten allgemeinen Regeln der Sinnespflege.

V. Krankheiten.

§. 19. Die gewöhnlichen Kinderkrankheiten.

Bekanntlich wird die Kinderwelt, namentlich in den ersten Entwickelungsperioden, von mancherlei Krankheiten heimgesucht. Die bekanntesten unter ihnen sind Kartarrhe, Diarrhöen, Entzündungen der Augen, Ohren, Lungen und des Gehirns, Blutarmuth, Knochenerweichung, Masern, Scharlach, Blattern, Keuchhusten, Bräune. Jeder Friedhof zeugt von ihrer verheerenden Gewalt. Glücklicherweise nimmt im Allgemeinen die Gefahr der Erkrankung, wie auch die Sterblichkeit vom Säuglings- bis zum Jünglingsalter hin stetig ab; mit jedem glücklich zurückgelegten Lebensjahre gewinnt das Kind neue Kraft zur Behauptung seines Daseins. Hieraus folgt aber, daß gerade während der ersten Erziehungsperioden die Gesundheit des Kindes mit besonderer Treue überwacht werden muß. Es kommen hierbei drei erziehliche Pflichten in Betracht: möglichste

Verhütung von Krankheiten, Pflege erkrankter Kinder, Sorge für ärztliche Hilfe.

Es soll nicht behauptet werden, daß die Erziehung im Stande wäre, alle Kinderkrankheiten zu verhüten; könnte sie das, so bedürfte es keiner Pflege und Heilung kranker Kinder. Gewiß ist aber, daß die Verhütung von Krankheiten in ziemlich ausgedehntem Maße möglich, in vielen Fällen auch leichter ist, als die Heilung derselben.

Wir haben jedoch hierüber nicht noch besondere Regeln aufzustellen, denn die prophylaktische (den Krankheiten vorbeugende) Thätigkeit der Erzieher fällt vollkommen mit der naturgemäßen Pflege und Behandlung des kindlichen Körpers überhaupt zusammen. Man glaube also nicht, die einfachen Regeln der Diätetik vernachlässigen zu dürfen und von besonderen Mitteln Schutz gegen Krankheiten oder sichere Heilung derselben erwarten zu können. Nahrung, Luft, Wasser, Licht, Wärme, Kleidung und Wohnung, Ruhe und Bewegung, das sind die Gesundheitsmittel, mit denen es die Erziehung zu thun hat, die also in rechtem Maße und in rechter Beschaffenheit vorhanden sein und in zweckmäßiger Weise angewendet werden müssen. Wenn man unter Benutzung dieser natürlichen Mittel den Zögling gewissenhaft pflegt und behütet, möglichst abhärtet und zu einem vorsichtigen Verhalten gewöhnt: so stellt man seine Gesundheit zwar nicht völlig sicher, thut man aber doch das Seine, um Unfälle und Kinderkrankheiten entweder ganz fern zu halten, oder auf einen geringeren Grad zu beschränken, oder wenigstens nicht zu verschulden. Ob unter gewissen Umständen (bei Epidemieen, erblichen Krankheiten u. s. w.) besondere Vorsichtsmaßregeln nöthig seien, ob das Impfen der Kinder zweckmäßig, oder unnütz, oder gar schädlich sei u. s. w., das hat der Arzt, nicht der Pädagog zu entscheiden. Wol aber ist es Aufgabe der Erziehung, die Kinder vor Ansteckung zu schützen, sie also fernzuhalten von Personen (besonders Kindern), welche an Blattern, Masern, Keuchhusten, Diphtheritis u. s. w. leiden.

Ferner liegt der Erziehung die Pflege erkrankter Kinder ob, welche sich auf Beschaffung gehöriger Ruhe, besonders des erkrankten Organs, reiner und milder Luft, mäßiger Wärme, leicht verdaulicher, nicht reizender, aber gut nährender Kost, sanfter Unter-

haltung und Erheiterung, sowie auf Verhütung aller Aufregung zu richten hat, dagegen jede Quacksalberei unterlassen muß. In bedenklicheren Fällen säume man nicht, einen tüchtigen Arzt in Anspruch zu nehmen, dem man alle auf die Krankheit bezüglichen Umstände mit vollster Offenheit darzustellen hat, und dessen Anordnungen unbeschränkt, genau und pünktlich zu befolgen sind.

§. 20. Geschlechtliche Verirrungen.

Zu den Krankheiten muß die Pädagogik auch die geschlechtlichen Verirrungen (Selbstbefleckung, Onanie) rechnen, sofern dieselben schon vor Abschluß der planmäßigen Erziehung vorkommen; denn sie sind offenbar eine abnorme Verfrühung und eine naturwidrige Richtung des Geschlechtslebens, also eine Störung des Gleichgewichts und des regelrechten (gesunden) Ganges der leiblichen Processe. Es kann nicht Wunder nehmen, daß so gewaltsame Eingriffe in den jugendlichen Organismus die verderblichsten Folgen, nämlich eine tiefe Erschütterung nicht nur der physischen Gesundheit, sondern auch der Kraft des Geistes und des Willens nach sich ziehen. Dazu kommt, daß das Uebel, wenn es einmal Fuß gefaßt hat, nur sehr schwer bekämpft werden kann, weil der Geschlechtstrieb, ist er einmal erwacht und auf falsche Bahn gerathen, mit großer Stärke auftritt, und weil die Gelegenheit zur widernatürlichen Befriedigung desselben fortwährend in unmittelbarer Nähe liegt.

Hieraus folgt, daß die Erziehung vor Allem auf die Verhütung geschlechtlicher Ausschweifungen Bedacht nehmen muß. Demgemäß ist denn im Allgemeinen einer übermäßigen Reizbarkeit des gesammten Nervensystems vorzubeugen. Auch aus diesem Grunde hat die Gesundheit und Kräftigung des Leibes, gefördert und erhalten durch naturgemäße Pflege und einfache Lebensweise, durch Turnen, Baden, Schwimmen, Bewegungsspiele, Fußreisen u. s. w. großen Werth. Ruhe ohne Ermüdung und unnöthiges Verweilen im Bette sei nicht gestattet; eine vorherrschend sitzende Lebensweise, ebenso Müßiggang und alles zwecklose Treiben muß vermieden werden. Besonders sei man für die Zeit der Schulferien auf eine spannende Beschäftigung bedacht: Reisen, Pflanzensammeln, Gartenarbeit, Drechseln u. dgl. Auch muß der Erzieher

mittelst einer genauen, aber möglichst unmerklichen Ueberwachung des Zöglings alle Fäden seines Einflusses stets in der Hand behalten und durch gute Zucht die Sittsamkeit und den Anstand wahren. Man halte den Zögling stets in den Schranken der Bescheidenheit, stelle ihn nicht über sein Alter hinaus, sondern behandle ihn bezüglich der Nahrung, Kleidung, Beschäftigung, der Vergnügungen und gesammten Stellung in und außer dem Hause möglichst lange als Kind. Man versage ihm, was nicht seines Alters ist, was aufregt, Frühreife und Betrachtungen über geschlechtliche Verhältnisse hervorrufen kann, wie die Theilnahme an geselligen Zusammenkünften Erwachsener, den Besuch von Wirthshäusern, Theatern, Gemäldegalerieen, archäologischen Museen, Kunstreiter- und Seiltänzerproductionen, das Lesen anstößiger oder nur für Erwachsene bestimmter Schriften u. s. w. Noch strenger verhüte man alle directen Reizungen der Geschlechtsorgane durch Berührung, unpassendes Sitzen und Liegen, Schaukeln, Rutschen, enge Kleider u. s. w., sowie die Verführung durch schlechten Umgang und böses Beispiel. In Erziehungs- und Unterrichtsanstalten ist eine genaue Ueberwachung besonders nöthig, namentlich gegenüber den älteren Zöglingen, da geschlechtliche Verirrungen, wenn auch bisweilen schon sehr frühzeitig, doch am öftesten in dem Alter von 12—18 Jahren auftreten und häufig durch Verführung weiter verbreitet werden. Daß jedoch die Vereinigung der Knaben und Mädchen in den Volksschulen der Sittsamkeit nachtheilig sei, möchte, gute Einrichtung und Zucht vorausgesetzt, schwerlich bewiesen werden können, eher das Gegentheil, wie denn überhaupt die principielle Trennung der Geschlechter in unseren allgemeinen Volksschulen mehr Gründe gegen als für sich haben dürfte.

Wirkliche geschlechtliche Verirrungen kündigen sich an den von ihnen Ergriffenen in der Regel durch eine auffallende Veränderung des Aussehens, der Haltung und des Benehmens an (Blaßwerden, Schlaffheit, Zerstreutheit, Menschenscheu u. s. w.); doch können alle hierbei vorkommenden Erscheinungen auch aus anderen Ursachen entspringen und fordern daher zunächst nur zu verdoppelter Wachsamkeit auf. Entdeckt man das gefürchtete Uebel in der That, so ist ihm ohne Verzug entgegenzutreten. Aus den eben angedeuteten Verhütungsmaßregeln muß auch das Heilverfahren abgeleitet

werden. Dabei ist es von großer Wichtigkeit, die willige und ernste Mitwirkung des Zöglings zu erhalten. Man mache ihn also kurz und eindringlich auf das Verderbliche seines Treibens aufmerksam, ohne ihm aber den Lebensmuth, oder das Zutrauen und die Offenheit gegen den Erzieher zu rauben. Allen Rückfällen muß durch sorgfältige Ueberwachung, durch liebevolle, aber strenge Zucht, durch Hinleitung auf eine spannende Beschäftigung, sowie durch Belebung des sittlichen Gefühls entgegengewirkt werden. Naturwissenschaftliche Belehrungen über den Geschlechtstrieb dürften dem früheren Jugendalter gegenüber weder zur Verhütung noch zur Heilung von Ausschweifungen etwas nützen, leicht aber den noch keuschen Sinn irreleiten, dem schon verdorbenen aber neue Nahrung bieten. Auch lange oder heftige Strafreden möchten nicht zu empfehlen sein, da sie leichter Abstumpfung des sittlichen Gefühls, als nachhaltige Besserung erzeugen.

Darauf aber sei schließlich noch ausdrücklich hingewiesen, daß in allen Volks- und Mittelschulen den Lehrern die Pflicht obliegt, auch das physische Wol der Jugend zu überwachen, auffällige Wahrnehmungen den Eltern mitzutheilen und den Gesundheitszustand der Schüler bei allen Maßnahmen in Anschlag zu bringen. Es ist stets ein Zeichen von Mangel an pädagogischer Bildung oder von Gewissenlosigkeit, wenn öffentliche Lehrer meinen, daß die Gesundheitspflege nicht ihres Amtes sei.

Zweiter Abschnitt.

Uebersicht des geistigen Lebens.

§. 21. Verhältniß der geistigen Entwickelung zur physischen.

In der ersten Lebensperiode des Menschen hat die Entwickelung des Körpers einen bedeutenden Vorsprung vor der Entwickelung des Geistes.

Schon am neugeborenen Kinde tritt uns eine gewisse Vollendung des leiblichen Organismus entgegen. Alle Theile desselben sind vorhanden, jeder ist in der ihm eigenen Form aus den ihm entsprechenden Elementen zusammengesetzt. Es handelt sich nicht mehr um die Urbildung, sondern nur noch um die Ausbildung der Organe; ihre Entwickelung ist bereits im Gange.

Eine gleiche Stufe der Entfaltung hat der Geist noch nicht erreicht. Das Kind bringt wol ein Gehirn, ein Nerven-, ein Muskel-, ein Knochensystem, ein Herz, eine Lunge u. s. w. mit zur Welt, nicht aber irgend einen Gedanken, einen Vorsatz, ein Gefühl, geschweige denn einen Verstand, eine Vernunft, ein Gewissen, eine Phantasie u. dergl. m. Die Seele kommt als Embryo zur Welt. Das neugeborene Kind läßt sich also wol vom Standpunkte der Anatomie aus betrachten, d. h. als eine Mannigfaltigkeit leiblicher Gebilde beschreiben; nicht aber kann es in ähnlichem Sinne Gegenstand der psychologischen Analyse sein, eben weil reale Seelengebilde noch nicht in ihm angelegt sind, sondern erst von Grund aus erzeugt werden müssen.

Wol aber zeigen sich in der menschlichen Seele, sobald sie mit der Außenwelt in Wechselwirkung tritt und dadurch den Anfang ihrer Entwickelung gewinnt, gewisse Kräfte, Eigenschaften

und Gesetze, die wir als ihre ursprüngliche Ausstattung betrachten müssen, und die unserer Erkenntniß zugänglich sind, während die Substanz der Seele uns eben so verborgen ist, wie der dem Lichte, der Wärme, der Elektricität und dem Magnetismus zu Grunde liegende Aether. Obgleich also dem Seelensein des neugeborenen Kindes noch jene Ausgestaltung fehlt, welche mit der anatomischen Gliederung des leiblichen Organismus verglichen werden könnte: so sind doch dem menschlichen Geiste Kräfte, Eigenschaften und Gesetze an- und eingeboren, welche mit den physiologischen Verhältnissen des Körpers in Parallele stehen, und welche als Grundbedingung und Richtschnur der gesammten psychischen Entwickelung zu betrachten sind. Durch diese Entwickelung entstehen allmälig die mannigfaltigsten Gebilde, und aus ihnen baut sich ein geistiger Organismus auf, der ein nicht minder reiches Leben entfaltet, als der leibliche.

Das entschiedene Uebergewicht des leiblichen Lebens über das geistige wird nicht gleich nach der Geburt des Kindes aufgehoben, dauert vielmehr noch Monate lang fort, obwol es sich stetig vermindert. Die ersten Lebenstage des Menschen sind fast ausschließlich der Ernährung, der Athmung, dem Schlafe und einzelnen Bewegungen der Glieder, des Kopfes und der Stimmorgane gewidmet. Ein bestimmtes Sehen und Hören findet noch nicht statt, wenn auch Empfänglichkeit für Licht und Schall vorhanden ist. Daher prägt sich in Blick und Physiognomie fast vollständige Theilnahmlosigkeit aus; eine auf bestimmte Objecte gerichtete Aufmerksamkeit besteht noch nicht. Die leibliche Zunahme ist in den ersten Lebensmonaten eine so starke, daß, wenn sie in gleichem Verhältnisse fortdauerte, der Mensch in wenigen Jahren erwachsen sein würde. Aber bald tritt eine stetige Abnahme des Schlafes und des Wachsthums ein, so daß die körperliche Entwickelung des Menschen ungefähr zwanzig Jahre in Anspruch nimmt und viel langsamer erfolgt, als die irgend eines Thieres.

In demselben Maße aber, wie das Tempo und die Energie der physischen Ausbildung des Kindes abnimmt, nimmt unter normalen Verhältnissen das Tempo und die Energie seiner geistigen Ausbildung zu. Unzählige Empfindungen und Wahrnehmungen entstehen; sie bilden die Grundlagen des geistigen Lebens, das schon

im Kindesalter mit dem physischen ins Gleichgewicht kommt, im Knaben- und Jünglingsalter ein entschiedenes Uebergewicht erlangt und gerade dann erst die höchste Fülle, Kraft und Ordnung erreicht, nachdem der Ausbau des Leibes zum Abschluß gekommen ist. Wenn die vegetativen und animalen Lebensprocesse bereits ihre kräftigsten Blüten und Früchte getrieben haben und ruhiger zu werden beginnen, nähert sich der Geist erst seiner Reife, seiner Klärung und Harmonie. Während der Säugling fast nur Leib ist, der den schwachen Funken des Geistes verbirgt und hemmt, ist der Mann vorzugsweise Geist, der dem Leibe ein bestimmtes Gepräge aufdrückt, ihn in Zucht nimmt und zum Dienen zwingt.

Dieser Umschlag des Machtverhältnisses der beiden Potenzen im Menschen würde nicht eintreten können, wenn nicht dem Geiste, seinem innersten Wesen nach eine weit stärkere Lebenskraft eigen wäre, als dem Leibe. Diese höhere, dem Geiste innewohnende Kräftigkeit offenbart sich in dem festeren Beharren der psychischen Gebilde und in einem der gesammten materiellen Welt völlig fremden, specifisch geistigen Phänomen, nämlich im Bewußtsein. Vermöge dieser intensiven, sich zum Bewußtsein steigernden Kraft des Geistigen tritt dasselbe dem Leiblichen gegenüber bald so entschieden in den Vordergrund, daß die vegetativen und animalen Processe, trotz ihres anfänglichen Vorherrschens, überwogen werden.

§. 22. Geistige Entwickelungsstufen: Reception, Reproduction und Production.

Die der Seele eingeborenen und dem gesammten geistigen Leben zu Grunde liegenden Kräfte, Eigenschaften und Gesetze heißen Anlagen. Für sich allein sind dieselben aber nicht die zureichende Ursache realer Entwickelung; käme nichts anderes zu ihnen hinzu, so würde die psychische Substanz im latenten Zustande verharren, d. h. nicht zur Thätigkeit angeregt werden und folglich weder einen objectiven Inhalt erwerben, noch subjective Formen annehmen. Erst durch Reize der Außenwelt wird der Entwickelungsproceß des Geistes eingeleitet. Sonach haben wir zwei Classen von Factoren des empirischen Seelenlebens zu unterscheiden: innere und äußere, d. h. solche, welche der Seele ursprünglich eigen sind, und solche, welche in der Sinneswelt liegen, mit der die Seele durch den Leib in Verbindung gesetzt ist. Das Zusam-

menwirken dieser inneren und äußeren Factoren ist der Grund, d. h. die ursprüngliche Bedingung und der thatsächliche Anfang aller geistigen Entwickelung.

Bei diesem Zusammenwirken zeigen sich die Kräfte und Thätigkeiten der Seele zunächst lediglich als aufnehmende (receptive); dies sind die bekannten Sinneskräfte und Sinnesthätigkeiten. Da dieselben nicht erst als Entwickelungsresultate, sondern sogleich als Entwickelungsfactoren hervortreten; so müssen wir sie als die psychischen Urkräfte und Urthätigkeiten betrachten; alle anderen Kräfte und Thätigkeiten der Seele zeigen sich erfahrungsgemäß erst als Ergebnisse bestimmter, eben durch jene ursprünglichen Vermögen und Acte bedingter Entwickelungen und können daher abgeleitete Kräfte und Thätigkeiten genannt werden. Sie zerfallen in zwei Classen: in reproductive und productive. Sind nämlich in der Seele durch Aufnahme äußerer Reize, also durch receptive Thätigkeit, gewisse Empfindungen und Wahrnehmungen entstanden: so tritt nicht ein spurloses Verschwinden derselben ein, sondern sie werden von der Seele als ihr erworbenes Eigenthum festgehalten. Die Acte, denen sie ihre Entstehung verdanken, gehen vorüber, sobald die äußeren Reize aufhören, oder die aufnehmenden Vermögen sich von ihnen abwenden. Sie selbst aber, die Seelengebilde, bleiben und können, nachdem sie eine Zeit lang gänzlich unerregt gewesen sind, wiedererweckt, reproducirt werden. Dabei handelt es sich zunächst nur um eine möglichst treue Wiederherstellung des Resultates der ursprünglichen Reception, d. h. der aus Vermögen und Reizen entstandenen Gebilde. Bei dieser blos reproducirenden Thätigkeit bleibt aber die Seele nicht stehen; sondern, indem sie ihren realen Inhalt nach Maßgabe der einzelnen Bestandtheile mannigfaltig zergliedert und vergleicht, trennt und verbindet, erzeugt sie Gebilde, ja ganze Reihen und Gruppen von Gebilden, welche als ihr eigenes Werk bezeichnet werden müssen, da sie in der Außenwelt nicht gegeben sind.

Eben diese rein innerliche Seelenthätigkeit, durch welche ein gegebener und ins Bewußtsein zurückgerufener Inhalt umgestaltet und zu neuen Gebilden verarbeitet wird, heißt die schöpferische (productive). Nicht aber gibt es im strengen Sinne des Wortes

eine schöpferische Kraft und Thätigkeit des menschlichen Geistes, d. h. nicht eine solche, welche schon vor aller realen Seelenentwickelung und unabhängig von derselben existirte und wirkte. Der menschliche Geist ist nicht im Stande, etwas den Elementen nach Neues und Originelles hervorzubringen; er kann lediglich gegebene Materialien in neue Verbindungen und Formen bringen. Auch im Geiste herrscht das Gesetz, daß jede Folge einen Grund, jede Wirkung eine Ursache hat; leere Kräfte gibt es nirgends, Kräfte existiren nur als reale Potenzen, und nie machen sie Etwas aus Nichts. In unserer Seelenentwickelung herrscht die unabänderliche Ordnung: erst Reception, dann Reproduction, dann Production; ohne Reception keine Reproduction, ohne Reproduction keine Production. Die erste beruht auf primären Kräften und ist primäre Thätigkeit; die andere beruht auf erworbenen Kräften (Gebilden) und ist eine secundäre Thätigkeit; die dritte ist eine zweifach vermittelte, tertiäre Thätigkeit. Ist also die Production bezüglich ihres Anfangs streng begrenzt: so läßt sich dagegen ihr Fortgang nicht in feste Schranken einschließen. Wir können nur sagen: alle Gebilde des menschlichen Geistes, die nicht unmittelbare Abbilder der Wirklichkeit sind, sind Resultate seiner productiven Kraft; hierher gehören alle Combinationen und Abstractionen in der Form des Witzes, des Gleichnisses, der Einbildungsvorstellungen und Phantasieen, des Begriffes, des Urtheils, des Schlusses, der wissenschaftlichen Hypothesen und Systeme, der künstlerischen Conceptionen, der technischen Entwürfe, der idealen Construction staatlicher und socialer Verhältnisse u. s. w. Alle diese geistigen Gebilde müssen darum als Resultate productiver Thätigkeit betrachtet werden, weil sie nicht unmittelbar aus der Wirklichkeit entlehnt sind und entlehnt sein können. Denn nirgends in der Welt finden wir vollkommene Urbilder unserer Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Phantasieen, Hypothesen u. s. w. Diese Gebilde können daher nicht schon durch adäquate Auffassung des Seienden (durch Reception) fertig in unseren Geist hineinkommen, sondern wir müssen sie im Geiste selbst hervorbringen, was freilich nur auf Grund des empirisch gewonnenen Materials geschehen kann.

Hiernach steht fest, daß die gesammte geistige Entwickelung in Sinnesthätigkeiten ihren Ursprung nimmt und ihre realen Ele-

mente gewinnt, folglich zunächst an die Außenwelt gewiesen und gebunden ist, daß sich aber aus den Producten der primären Seelenthätigkeit allmählig ein immer wachsendes System immaterieller Kräfte aufbaut, welches als die thatsächliche Entfaltung der psychischen Substanz zu betrachten ist. So tritt der materiellen Außenwelt eine geistige Innenwelt gegenüber, welche ihr Leben und die Kraft ihrer Fortbildung in sich selbst hat und sich im Selbstbewußtsein offenbart.

Uebrigens würde man mit der Erfahrung in Widerspruch kommen, wenn man die Aufeinanderfolge der Reception, Reproduction und Production auf die psychische Entwickelung in ihrer Gesammtheit beziehen wollte, als ob jedes menschliche Individuum eine Zeit lang nur receptive, dann nur reproductive und zuletzt nur productive Seelenfunctionen vollzöge. Nur bezüglich der einzelnen Seelengebilde findet die bezeichnete Stufenfolge der Entwickelung statt; und wenn auch im Verlaufe der geistigen Ausbildung und der praktischen Thätigkeit des Menschen bald die Reception, bald die Reproduction, bald die Production vorherrscht, so können sie doch, wenn einmal das erste, nur receptive Entwickelungsstadium überschritten ist, zu jeder Zeit in raschem Wechsel einander ablösen. Während wir unseren geistigen Besitz fortwährend im Bewußtsein bewegen und verflechten, vermehren wir ihn zugleich durch die Bildung neuer Empfindungen und Wahrnehmungen.

§. 23. Entwickelungsgebilde und Entwickelungsrichtungen.

Betrachten wir nun genauer die Gebilde, in deren Erzeugung, Erneuerung und Fortentwickelung die Seelenthätigkeit besteht: so unterscheiden wir an ihnen den Inhalt, die Form und den Grad ihrer inneren Stärke (die Intensität). Der Inhalt wird gegeben durch die Objecte, welche sich der auffassenden Seele darbieten, und ist so mannigfaltig, wie diese Objecte selbst sind. Die Form der Seelengebilde ist das subjective Verhalten der psychischen Substanz gegenüber den auf sie einwirkenden Objecten. Die Intensität der Seelengebilde ist abhängig von den angeborenen Eigenschaften der menschlichen Seele und von den äußeren Einwirkungen, unter denen sie sich entwickelt.

Welchen Inhalt und welche Stärke die Seelengebilde auch haben mögen, der Form nach lassen sie sich auf wenige Gruppen zurückführen. Originale, d. h. durch unmittelbare Reception entstehende Formen gibt es nur zwei: Empfindung und Wahrnehmung. Bei dem Zusammenwirken der inneren und äußeren Factoren elementarischer Seelenentwickelung können nämlich die letzteren den ersteren der Intensität nach gerade angemessen oder in irgend einem Grade ungleich sein. Decken sich Reize und Vermögen, so werden jene von diesen ruhig angeeignet; es kommt eine affectlose Auffassung des gegebenen Objectes, d. h. eine Wahrnehmung, zu Stande. Eben weil dabei das psychische Gleichgewicht nicht alterirt wird, so verhält sich das innere Seelensein neutral, d. h. es entsteht weder ein Zustand der Lust noch der Unlust, also keine Empfindung. Durch die Wahrnehmung eines Objectes entsteht in der Seele ein Abbild desselben. Wenn ein solches Abbild auch nach dem Wahrnehmungsacte noch fortdauert, also zum bleibenden Besitze der Seele wird, so heißt es eine Vorstellung. Jede Vorstellung kann auch ohne Erneuerung der betreffenden Wahrnehmung wieder reproducirt werden und dann ihr Object, obwol es nicht gegenwärtig ist, dergestalt zum Bewußtsein bringen, als ob es wirklich vor den erkennenden Geist hingestellt wäre; daher der Name „Vorstellung". Die gewonnenen Vorstellungen liefern das Material zu den Begriffen, Urtheilen, Schlüssen u. s. w., überhaupt zu den intellectuellen Gebilden, welche durch das Denken entstehen und die Erkenntniß zum Ziele haben.

Reichen die Sinnesreize nicht hin zur vollen Befriedigung der ihnen entgegenstrebenden Sinnesvermögen, oder sind jene im Uebermaße gegeben: so entstehen Empfindungen, d. h. affective Zustände in der psychischen Substanz. Wird nämlich dem Reizbedürfniß der Sinne nicht völlig genügt, so empfinden wir diesen Mangel als Unlust; kommt den Sinnesvermögen ein sehr reiches, aber noch nicht überwältigendes Maß äußerer Erregungen entgegen, so entsteht die angenehme Empfindung einer durchgreifenden Steigerung des inneren Lebens, d. h. eine Empfindung der Lust; dauert das Verhältniß voller Reizung so lange fort, daß die psychische Kraft allmälig überspannt wird, so entsteht eine Empfindung des Ueberdrusses; wird endlich ein Sinn plötz-

lich überreizt, so äußert sich die geschehene Verletzung in einer Schmerzempfindung. Alle Empfindungen sind Zustände, die wir in uns finden, also bewußte Zustände unseres eigenen Wesens.

Man darf jedoch diese psychischen Elementarformen der Empfindung und der Wahrnehmung nicht so auffassen, als ob dieselben einander völlig ausschlössen. Denn auch die Wahrnehmung ist von einer leisen Empfindung unseres Seelenzustandes begleitet, und neben jeder Empfindung geht in der Regel eine dunkle Vorstellung des afficirenden Gegenstandes einher. Gewiß ist aber, daß die Wahrnehmung einen wesentlich objectiven, die Empfindung einen wesentlich subjectiven Charakter hat: bei jener steht der aufgefaßte Gegenstand, bei dieser der psychische Lebenszustand dominirend im Bewußtsein.

Erlangen die Empfindungen eine gewisse Festigkeit, so daß sie auch noch nach dem Acte ihrer Reception fortdauern, so heißen sie Stimmungen, nämlich Stimmungen der psychischen Substanz, Modificationen des inneren Seelenseins, im populären Sprachgebrauch Gemüthsstimmungen. Werden sie später reproducirt, so können sie in zweierlei Formen auftreten: entweder erscheinen sie lediglich in ihrem ursprünglichen Charakter, als Nachklänge früherer Affectionen, d. h. als Wolsein oder Wehsein, eben als Stimmungen; oder es verbindet sich mit ihnen ein Streben, d. h. entweder ein Begehren des vollen früheren, jetzt abgeschwächten Zustandes der Lust, oder eine Abneigung gegen den vollen früheren, jetzt gemilderten Zustand der Unlust.

Hiernach sind die Empfindungen die Wurzeln zweier verschiedenartiger Entwickelungsrichtungen: nämlich der gemüthlichen nebst der auf ihr beruhenden ästhetischen und der moralischen nebst der praktischen. Das Gemüthliche wird begründet durch Empfindungen, sofern sie den Stimmungscharakter behalten; das Moralische durch Empfindungen, sofern sie den Strebungscharakter annehmen. Es leuchtet demnach ein, daß die Seele sich im Ganzen nur in dreifacher Art entwickeln kann: intellectuell, gemüthlich und moralisch, weshalb man auch den Geist (im engeren Sinne) vom Gemüth und vom Charakter unter-

scheidet. Wahrheit, Schönheit und Güte sind die letzten Zielpunkte (Musterbegriffe, Ideen) dieser drei Entwickelungsrichtungen.

Es fragt sich nun, welche Stellung im Organismus des menschlichen Geistes die religiöse Bildung einnimmt. Da sie weder mit der intellectuellen, noch mit der gemüthlich-ästhetischen, noch mit der moralisch-praktischen identisch ist, so muß sie als eine besondere betrachtet werden. Nur kann sie nach dem Obigen keine formal eigenthümlichen Grundwurzeln im menschlichen Geiste haben. Und in der That wird sich zeigen, daß die Religion, ihrer subjectiven Genesis und Ausprägung nach, theils intellectueller, theils gemüthlich-ästhetischer, theils moralisch-praktischer Art, also eine Zusammenfassung und ein Ergebniß der gesammten Entwickelung des menschlichen Geistes ist. Der Religion kommt ebensowol der Vorstellungs-, wie der Empfindungs- und Strebungscharakter zu. Eigenthümlich sind ihr nur die Objecte. Religion nennen wir nämlich den Inbegriff aller derjenigen Regungen des Geistes, des Gemüthes und des Willens, welche ihre Beziehungspunkte in Gott und der Unsterblichkeit der menschlichen Seele, also nicht innerhalb, sondern jenseits der uns bekannten und uns unmittelbar berührenden Welt haben. Während sich nämlich Geist, Gemüth und Charakter zunächst in der Erscheinungswelt entwickeln, finden sie doch in derselben kein volles Genügen und wenden sich daher in eine intelligible Welt, die als das Reich der absoluten Wahrheit, Schönheit und Güte betrachtet wird. Die Welt, in welche der menschliche Geist versetzt ist, erscheint demselben bei fortgeschrittener Entwickelung als Räthsel und Bruchstück; er bildet sich daher eine übersinnliche Welt, welche der sinnlichen zur Ergänzung dient, den menschlichen Gedanken und Anliegen Befriedigung und Harmonie verleiht.

Hiernach leuchtet ein, daß wir von einer intellectuellen, einer gemüthlich-ästhetischen, einer moralisch-praktischen und einer religiösen Erziehung zu handeln haben werden, wobei die obigen Andeutungen ihre Ausführung finden müssen. Zunächst sind aber noch einige andere allgemeine Betrachtungen anzustellen.

§. 24. Verflechtung der Seelengebilde, Gefühl.

Wir haben bisher einer gewissen Entwickelungsform der menschlichen Seele, der des Gefühles, nicht Erwähnung gethan, weil dieselbe bei Bestimmung der Grundlinien des psychischen Entwickelungsprocesses und der pädagogischen Praxis nicht maßgebend sein kann. Die Gefühle, wol zu unterscheiden von den Empfindungen, sind nämlich keineswegs Originalgebilde der menschlichen Seele, sondern nur abgeleitete und begleitende Phänomene des psychischen Lebens. Wie durch Zusammenbildung verschiedener Erkenntnißelemente die Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Vergleichungen, Unterscheidungen u. s. w. gewonnen werden: so entstehen durch die gegenseitige Messung verschiedener im Bewußtsein zusammentreffender affectiver Gebilde die Gefühle, in denen sich die Mannigfaltigkeit und der Wechsel unserer persönlichen Zustände offenbart. Da nun unser gesammtes leibliches und geistiges Sein den verschiedenartigsten Erregungen ausgesetzt ist: so kann sich auch zu jeder Zeit und auf allen Gebieten unserer Entwickelung das gegenseitige Verhältniß der Empfindungszustände ins Bewußtsein stellen, d. h. unsere Gefühle können physischer, intellectueller, ästhetischer, moralischer und religiöser Art sein. Es könnte scheinen, als ob das Intellectuelle durchaus keinen affectiven Charakter an sich trüge und daher auch niemals Grundlage des Gefühls zu werden vermöchte. Allein wenn dasselbe auch seinem eigentlichen Wesen nach den Charakter ruhiger Objectivität an sich trägt: so ist und bleibt es doch immer ein Theil unseres eigenen inneren Seins und Lebens und kann daher unseren subjectiven Zustand unmittelbar beeinflussen. Es ist ja bekannt, daß dunkle und unklare Erkenntnisse, Lücken und Widersprüche in unseren Begriffen oft zu einer peinigenden Unruhe oder mißmuthigen Niedergeschlagenheit führen, daß aber auch ein bedeutender geistiger Fortschritt, ein neuer fruchtbarer Gedanke, eine glückliche Aufklärung verwickelter Probleme uns mit lebhafter Freude erfüllt. Licht ist die Lust, Dunkel das Leid der Seele.

Hieraus ergibt sich auch, daß das Intellectuelle zu dem ihm wesentlichen Charakter des Vorstellens neben dem des Gefühls noch den des Strebens annehmen kann, wie sich in den Formen der Aufmerksamkeit und der Wißbegierde zeigt.

Bisweilen wird behauptet, daß für das Aesthetische die Gefühlsform wesentlich sei, als ob ästhetische Bildung und Gefühlsbildung gleichbedeutend wäre. Dies ist keineswegs der Fall. Wie es Gefühle gibt, die nicht ästhetischen Charakters sind, so gibt es ästhetische Entwickelungen, welche nicht die Gefühlsform an sich tragen. Schon die Etymologie weist uns darauf hin, daß das Aesthetische im Wahrnehmen und Vorstellen, allerdings nicht im reinen, sondern im affectiven seine Grundwurzeln hat: es hat ein Object, das aufgefaßt wird, und ist in dieser Beziehung dem Intellectuellen verwandt; dagegen weicht es von diesem insofern ab, als das ästhetische Object nicht wesentlich Gegenstand der Erkenntniß, sondern Ursache der Stimmung ist. Daß nun die mannigfaltigen Gemüthsstimmungen zu Factoren sehr zahlreicher Gefühle werden können, leuchtet von selbst ein, ebenso aber auch, daß sie die Grundlagen vielfacher Phantasieen und Productionen, sowie der Zu- und Abneigungen des Geschmackes sind, also den Charakter des Strebens annehmen. Als Gegenstand der Erkenntniß erscheint das Gemüthliche und Aesthetische in der Psychologie, in den Regeln der ästhetischen Kunst, in der ästhetischen Kritik, in der Wissenschaft der Aesthetik.

Das Moralische hat zwar seinem Grundwesen nach den Charakter des Strebens (des Praktischen) an sich: es richtet sich auf Beseitigung von Uebeln und auf Herbeiführung von Gütern; doch müssen ihm Empfindungen und Vorstellungen vorausgehen und zur Begleitung dienen, da nur in ihnen das Wollen seinen Ursprung, sein Ziel, seine Mittel und Wege findet. Moralische Gefühle, in den beiden Hauptformen der Billigung und Mißbilligung, entstehen dann, wenn sich in unserem Bewußtsein verschiedene Willensqualitäten ihrem Werthe nach gegen einander messen. Da sich die moralische Schätzung und Bethätigung auf Alles erstreckt, was als Gut oder Uebel mit dem Wol und Wehe des Menschen zusammenhängt, so kann sie auch das Intellectuelle und das Aesthetische (Wissenschaft und Kunst) zum Object haben. Als Gegenstand der Erkenntniß erscheint das Moralische in allen sittlichen Begriffen und Urtheilen, sowie im System der Ethik.

Während also alle Formen und Bestandtheile der psychischen Entwickelung die mannigfaltigsten Verflechtungen mit einander ein-

gehen, bleibt doch dem Intellectuellen der Vorstellungs-, dem Gemüthlichen der Stimmungs-, dem Moralischen der Strebungscharakter wesentlich. Im Religiösen endlich finden sich diese drei Charaktere vereinigt, wenn auch in verschiedenen menschlichen Individuen, ihrer Gesammtentwickelung entsprechend, entweder das religiöse Vorstellen und Denken, oder das religiöse Empfinden und Fühlen, oder das religiöse Wollen und Handeln vorherrschen kann.

§. 25. Bedingtheit der geistigen Entwickelung durch die allgemeinen und individuellen Anlagen.

Aus obiger Uebersicht der psychischen Processe und ihrer Producte ergibt sich, daß der Seele gewisse Eigenschaften angeboren sein müssen, durch welche jene Processe und Producte im Allgemeinen bedingt und im Besonderen individuell gestaltet werden. Als solche Grundeigenschaften der menschlichen Seele haben wir zu bezeichnen: die Empfänglichkeit (Sensibilität) für äußere Reize, welche Eigenschaft den Beginn der psychischen Entwickelung ermöglicht; die Lebendigkeit (Schnelligkeit), durch welche das Tempo der psychischen Entwickelung bestimmt wird; die Kräftigkeit (Festhaltungsfähigkeit), vermöge welcher die gebildeten Empfindungen und Wahrnehmungen zum bleibenden Besitz des Geistes werden, so daß sie zur Reproduction und zur productiven Fortbildung gelangen können.

Von dem Grade dieser psychischen Grundeigenschaften ist die Intensität, Lebhaftigkeit und Beharrlichkeit aller Seelenentwickelung abhängig. Und wir haben demgemäß die in den verschiedenen psychischen Systemen (Sinnen) wie in den verschiedenen einzelnen Menschen höchst mannigfaltige Abstufung jener Ureigenschaften als die angeborene Individualität oder persönliche Anlage zu betrachten. Große Reizempfänglichkeit ist die Grundbedingung zur Bildung frischer und feiner Empfindungen und Wahrnehmungen, folglich auch treuer Vorstellungen, schwungreicher Phantasieen und inniger Gefühle, aber auch, wenn sie im Vergleich zur Kräftigkeit eine übermäßige ist, der Empfindlichkeit, Furchtsamkeit, des launenhaften Eigensinnes, der Neugierde, der Eitelkeit, der heftigen Affecte und Leidenschaften; sehr geringe Reiz-

empfänglichkeit gibt dem ganzen Seelenleben das Gepräge der Verschwommenheit, der Mattigkeit und des Stumpfsinnes. Durch große Lebendigkeit wird der Reichthum der Auffassungen, selbst flüchtiger Eindrücke, also große Vielseitigkeit und Mannigfaltigkeit der elementarischen Entwickelungen, sowie eine rasche Reproduction und Combination, rege Phantasiethätigkeit, das Vermögen des Witzes und Urtheilens, kühner Hypothesen und Verknüpfungen, überhaupt hervorragende Productivität, praktische Klugheit und Gewandtheit, geselliger Tact, Geistesgegenwart, die Gabe lebhafter Unterhaltung und vielseitiger Theilnahme (Sympathie) begünstigt; geringe Lebendigkeit dagegen zeigt sich als Langsamkeit aller geistigen Processe, als Dürftigkeit und Einseitigkeit aller Entwickelungsproducte, als Verspätung guter Einfälle (Dummheit), als Beschränktheit und Theilnahmlosigkeit. Bei großer Kräftigkeit der Seelenvermögen entstehen im Allgemeinen weniger leicht affective, als objective Gebilde; sie befähigt zu ruhigen und sicheren Auffassungen, zu klaren Vorstellungen und Begriffen, denen eine treue Fortdauer (gutes Gedächtniß) innewohnt, und die daher zu einem zwar nur allmälig wachsenden, aber sicheren und schließlich sehr umfangreichen Wissen, zur Beständigkeit der Ansichten und Grundsätze, zur Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit des Charakters prädeterminiren; ein zu geringer Grad der Kräftigkeit führt nicht nur zur Oberflächlichkeit aller Auffassungen, sondern auch zur Vergeßlichkeit, zum Leichtsinn, zur Veränderlichkeit, zur Unklarheit aller höheren Verstandes- und Vernunftentwickelungen.

Da die Reception die Grundlage aller höheren Entwickelung bildet: so ist letztere stets bedingt durch ein genügendes Maß der Empfänglichkeit. Kommt hierzu genügende Lebendigkeit und ausgezeichnete Kräftigkeit, so gibt dies die Anlage für das Talent, während dem Genie eine vorzügliche Lebendigkeit bei ausreichender Kräftigkeit und Empfänglichkeit zu Grunde liegt.

In diesen Grundeigenschaften der menschlichen Seele haben auch die sogenannten Temperamente (das cholerische, sanguinische, melancholische und phlegmatische), soweit dieselben überhaupt existiren und psychischer Natur sind, ihren Ursprung. Nur muß bemerkt werden, daß in dieselben auch physische Verhältnisse verflochten sind, daß ferner durch die concreten Lebensverhältnisse die mensch-

lichen Individualitäten vielfach umgestimmt werden, und daß endlich die herkömmlich angenommenen vier Temperamente einerseits in der Wirklichkeit nirgends vollkommen treu angetroffen werden, anderseits ein viel zu enges Schema sind für die unerschöpfliche Mannigfaltigkeit, mit welcher sich die menschlichen Seeleneigenschaften in den verschiedenen Systemen und zahllosen Individuen abstufen und mischen.

Was insbesondere die beiden Geschlechter betrifft, so ist im Allgemeinen unverkennbar, daß im weiblichen die Empfänglichkeit und die Lebendigkeit ein entschiedenes Uebergewicht über die Kräftigkeit haben, während im männlichen die letztere Eigenschaft vorherrscht, woraus sich nach Obigem ergibt, welche Vorzüge und welche Mängel einerseits in der männlichen, anderseits in der weiblichen Beanlagung gegeben sind.

Faßt man nun neben den unberechenbaren Verschiedenheiten der menschlichen Anlagen noch die ebenso mannigfaltigen Lebens- und Entwickelungsverhältnisse ins Auge: so begreift sich, daß die ausgebildeten Individualitäten noch viel weniger einer bestimmten Classification unterworfen werden können, als die angeborenen.

Nach allem Obigen ist also die thatsächliche Ausbildung der menschlichen Seele, abgesehen von den äußeren Factoren, abhängig von ihren Grundkräften, den Eigenschaften derselben und den unter bestimmten Bedingungen regelmäßig eintretenden Processen (Gesetzen). Diese Beanlagung bildet den ursprünglichen, subjectiven Inhalt der menschlischen Seele. Die Aufnahme des objectiven Inhaltes geschieht in Formen, welche zwar nicht angeboren, nicht ursprünglich fertig sind, aber immer in so allgemeinmenschlicher Gleichheit entstehen, daß wir sie als vorherbestimmt bezeichnen müssen, vorherbestimmt durch den Gattungscharakter des Menschen, in welchem die Richtschnur seiner Entwickelung liegt. Wir dürfen daher behaupten: dem Menschen ist angeboren die Empfindungs-, Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Bewußtseins-, Verstandes-, Vernunftfähigkeit, die Fähigkeit zur intellectuellen, gemüthlichen, ästhetischen, moralischen, religiösen Entwickelung und, wenn wir die physischen Kräfte und das thatsächlich gegebene Verhältniß zwischen Seele und Leib ins Auge fassen, die Fähigkeit, der Innenwelt durch Mienen und Geberden, durch Sprache und

Handlungen Ausdruck zu geben. Ja, diese Anlagen führen mit einer so entschiedenen Nothwendigkeit und Allgemeinheit zu den specifischen Formen menschlicher Entwickelung, daß die letztere als eine in die menschliche Natur gelegte Vorherbestimmung (Prädetermination) bezeichnet werden muß, in derselben Weise, wie im Samenkorn dessen spätere Entfaltung zwar nicht vorgebildet, aber vorbestimmt ist.

Dies alles wird in ein helleres Licht treten, wenn wir nunmehr die verschiedenen Richtungen der menschlichen Seelenentwickelung speciell ins Auge fassen, um zu erkennen, in wie fern und durch welche Mittel der Erzieher diese Entwickelung zu heilsamen Zielen zu leiten vermag.

Dritter Abschnitt.

Intellectuelle Erziehung.

I. Pädagogische Betrachtungen.

§. 26. Werth und Wesen der intellectuellen Bildung.

Bildung des Geistes ist ein wesentlicher Bestandtheil der Menschenwürde. Unsere Einsicht, in den Dienst des Schönen und Guten gestellt, erhebt uns über alle anderen Geschöpfe der Erde.

Mit klarem Blick beherrscht der Mensch den Schauplatz seines Daseins. Nicht dunkeln Trieben bleibt sein Thun unterworfen, zum klaren Bewußtsein erhebt sich sein Handeln. Er kann denken, Ursache und Wirkung, Vergangenes und Künftiges verknüpfen, einen Lebensplan entwerfen, Zwecke erkennen und Mittel berechnen. Die gewaltigsten Naturkräfte regiert sein Verstand, die stärksten Thiere bändigt seine Klugheit. Die Gesetze des Universums erforscht er, und indem sein Geist im Selbstbewußtsein sich erschließt, findet er den Weg über Zeit und Raum hinaus in eine übersinnliche Welt, die er als seine ewige Heimat betrachten darf.

Wer einem Menschen die Geistesbildung verkümmert, hindert ihn an der Erreichung seiner Bestimmung; wer ihm den Weg der Erkenntniß zeigt, führt ihn seinem Ziele entgegen.

Wie einem jeden Wesen durch die ihm eigenen Kräfte seine Bestimmung aufgeprägt ist: so ist auch dem Menschen in seinen Naturanlagen das Ziel seiner Entwickelung vorgezeichnet. In den Urkräften des menschlichen Geistes liegt nicht nur die Fähigkeit zur Erkenntniß, sondern auch das Streben nach Erkenntniß. Das Licht der Wahrheit ist dem Geiste ein ebenso dringendes Bedürfniß,

wie Luft und Nahrung dem Leibe. Wenn der Mensch nach Einsicht strebt, so folgt er nur dem Drange seiner eigenen Natur, und mit jeder neuen Stufe der Aufklärung erreicht er einen höheren Grad seiner Würde und Bestimmung.

Schon aus diesen Betrachtungen allein ergibt sich, daß die Ausbildung der intellectuellen Kräfte des Kindes zu den wichtigsten Erziehungszwecken gehört. Und der Pädagog von Fach muß diese höheren Gesichtspunkte seiner Berufsthätigkeit um so entschiedener festhalten, je mehr man im praktischen Leben geneigt ist, Erziehung und Unterricht nur mit dem Maßstabe des materiellen Nutzens zu messen, als ob die Bildung des jungen Menschen blos äußeren Zwecken und sinnlicher Glückseligkeit gewidmet sei.

Nach einer gewissen Richtung hin wird durch die letztere Auffassungsweise allerdings die intellectuelle Bildung begünstigt. In unserer Zeit stellt den Werth derselben nicht leicht Jemand in Abrede. Die gegenwärtigen Culturverhältnisse weisen zu deutlich darauf hin, daß eine bestimmte Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten für jeden Einzelnen wie für ganze Völker sehr nützlich, ja unentbehrlich ist. Unter gleichen Umständen ist überall der Kenntnißreiche gegen den Unwissenden im Vortheil und der Wolstand verschiedener Völker proportional ihrer Intelligenz. Jeder Erwerbszweig wird durch Einsicht und Ueberlegung blühender und lohnender. Und da nun einmal dem Menschen das Loos gefallen ist, durch Arbeit und Mühe die Bedürfnisse seines Daseins zu befriedigen, so zieht er überall seinen Verstand zu Rathe, um wenigstens auf dem kürzesten und bequemsten Wege zum Ziele seiner Wünsche zu gelangen.

Ist sonach allerdings das Streben nach äußerer Wolfahrt ein starker Antrieb zur Ausbildung des Geistes, so wird letztere doch immer sehr einseitig und dürftig ausfallen, wenn man sie ausschließlich oder vorzugsweise nach ihrer materiellen Nützlichkeit bemißt. Man sieht es dann auf eine möglichst große Summe von Kenntnissen ab, die aber recht „praktisch" sein, d. h. möglichst bald Brod bringen sollen. Das Lernen wird Hauptsache, das Denken Nebensache. Wenn man in den Volksschulen mehr Wissensstoff anhäuft, als die Kinder zu bewältigen, d. h. selbstthätig zu durchdringen und zu verarbeiten im Stande sind, so werden die Früchte

für's Leben, selbst die materiellen, viel dürftiger ausfallen, als man nach der Menge der Aussaat erwarten möchte. Und wenn die Studien auf den höheren und höchsten Schulen fast ausschließlich im Erlernen der vorgeschriebenen Wissensmasse bestehen: so darf man sich nicht wundern, daß aus diesen Anstalten verhältnißmäßig nur wenig productive Talente hervorgehen, die sich über eine handwerksmäßige Betreibung ihres Berufes zu hervorragenden Leistungen erheben und dem allgemeinen Culturfortschritte dienen. Wo die geistigen Kräfte fast ausschließlich zur Aneignung großer Massen positiven Wissens verbraucht werden, muß natürlich die selbstständige und schaffende Geistesthätigkeit höchst dürftig ausfallen, eben weil dazu die Kräfte und mit ihnen die Triebe und Neigungen fehlen. Wie nun durch zu vieles Lernen überhaupt und durch Lernen nach bloßen Nützlichkeitsrücksichten insbesondere die intellectuelle Bildung ihrem besten Theile nach verkümmern muß: so führt die Ueberschätzung des Wissens vielfach auch zur Beeinträchtigung der leiblichen Kraft und Gesundheit, sowie zur Vernachlässigung der Gemüths- und Charakterbildung und des ästhetischen und religiösen Sinnes.

In Betracht solcher Mißverhältnisse gewinnen die Anklagen, welche man nicht selten gegen die intellectuelle Bildung zum Lobe der Gemüths- und Charakterbildung erhebt, einen gewissen Schein von Wahrheit. Wenn freilich die Geistesbildung schlecht, d. h. durch den Egoismus beschränkt und durch den Mechanismus gelähmt ist, so hat sie schon an und für sich wenig Werth; und wenn diese Mißgestalt von Intelligenz noch den übrigen Richtungen wahrhaft menschlicher Entwickelung im Wege steht, so wird sie positiv nachtheilig. Aber das Uebel liegt dann nicht in der intellectuellen Bildung überhaupt, sondern in deren Verkehrtheit und außerdem in der Vernachlässigung der sonstigen Erziehungsaufgaben. Echte und mit der gesammten menschlichen Entwickelung in Harmonie stehende Geistesbildung ist nie ein Uebel, sondern stets ein Gut und zwar ein sehr großes. Sie steht mit der Moralität keineswegs in Widerstreit, ist vielmehr eine unentbehrliche Leuchte und Dienerin des sittlichen Willens. Selbst der religiösen Bildung ist eine hochentwickelte Intelligenz höchst förderlich, weil diese allein im Stande ist, den Vorstellungen vom Uebersinnlichen

eine klare Ausprägung und den Charakter reiner Geistigkeit zu verleihen.

Lassen wir vorläufig das Maß der allgemein nothwendigen Geistesbildung unbestimmt: so müssen wir doch auf Grund obiger Betrachtungen die Regel aufstellen, daß die Intelligenz in jedem Falle so weit zu fördern sei, als es die individuellen Kräfte und Verhältnisse nur immer gestatten, und es ohne Beeinträchtigung der übrigen Erziehungsaufgaben möglich ist. Nur muß die geistige Entwickelung nicht unter einen beschränkten Gesichtspunkt gestellt, sondern als organischer Theil der allgemeinen Menschenbildung aufgefaßt werden. Diese Betrachtungsweise allein ist die wahrhaft pädagogische und des Erziehers würdige. Was auch immer gelernt werden möge, nie soll der Stoff den Geist beherrschen und lähmen, sondern der Geist soll die Herrschaft über sich selbst, den klaren Blick und die freie Verfügung über seinen Besitz und seine Kräfte behaupten. Bildung ist nicht Anhäufung von Wissensschätzen, nicht todte Gelehrsamkeit, sondern Entwickelung der geistigen Vermögen zu realen und lebendigen Kräften, Ausgestaltung der natürlichen Anlagen zu einer harmonischen Persönlichkeit, zu einer Persönlichkeit, welche das Wahre denkt, das Schöne fühlt, das Gute will, welche vor Allem Verständniß und Empfänglichkeit hat für die allgemein menschlichen Angelegenheiten. Nur wenn die Bildung dies ist, hat sie unbedingten Werth.

§. 27. Grundverhältnisse, Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit.

Die intellectuelle Bildung im Besonderen, die sogenannte Verstandesbildung, besteht in Erzeugung, Wiedererweckung und Verarbeitung von Vorstellungen. Jeder einzelne Erkenntnißproceß ist in seinem Ursprung und Fortgang unabänderlich an diese Stufenfolge gebunden (vergl. §. 22).

Die *Erzeugung* (Reception) der Vorstellungen ist unter allen Umständen die erste Stufe und der einzig mögliche Anfang intellectueller Entwickelung. Der Erzieher würde sich in einem großen Irrthume befinden, wenn er glaubte, in der kindlichen Seele etwas *wecken* zu können, das nicht durch einen vorausgegangenen Auffassungsact gebildet worden wäre. Der Verstand ist nicht die angeborene Kraft des Denkens, nicht die Quelle der Vor-

stellungen und Begriffe, nicht der ursprüngliche Factor der intellectuellen Bildung; sondern er ist in jedem Individuum die Summe der erworbenen Vorstellungskräfte, also auf jeder Entwickelungsstufe das Gesammtergebniß aller vorausgegangenen Erkenntnißprocesse. Es kann sich in der Erziehung zunächst nicht darum handeln, den Verstand zu wecken, als ob er schon da wäre, nur im Schlummer läge; sondern die erste Aufgabe ist die, ihn zu erzeugen. Und dies ist nun einmal schlechterdings nicht anders möglich, als durch elementarische Neubildung von Vorstellungen.

Zu dieser Neubildung aber führt nur ein einziger Weg, nämlich die Wahrnehmung, die äußere und die innere. Es gibt durchaus keine menschliche Einsicht, die nicht in bestimmten Auffässungen der Außenwelt oder unseres eigenen Seelenseins wurzelte Allerdings bilden wir auch Vorstellungen von solchen Objecten, welche durch Zeit und Raum von uns getrennt sind, ja selbst von solchen, die sich aller menschlichen Wahrnehmung entziehen. Allein alle derartigen Erkenntnisse oder Meinungen werden lediglich aus solchen Vorstellungselementen aufgebaut, welche wir durch directe Auffassung der uns umgebenden Sinneswelt oder der in uns bestehenden Geisteswelt erworben haben. Die geographischen Verhältnisse ferner Länder, fremde Thiere und Pflanzen, historische Ereignisse u. s. w. kann man dem Kinde nur dann und nur soweit zum Verständniß bringen, wenn und wie weit das Kind durch eigene Wahrnehmung diejenigen Anschauungen gewonnen hat, durch deren Zusammensetzung ein Bild des Nichtangeschauten entsteht. Ebenso verhält es sich mit den Vorstellungen geistiger Wesen, Eigenschaften und Kräfte. Erst wenn das Kind unmittelbar in sich selbst ein immaterielles Princip wahrgenommen hat, kann es auch in anderen Menschen eine Seele erkennen und sich einen geistigen Gott denken; erst wenn es in seinem eigenen Gewissen die Stimme der Gerechtigkeit und Liebe, in seiner eigenen Sinnlichkeit die Lockungen der Begierden vernommen hat, ist ihm das Sittengesetz, die Mannigfaltigkeit der menschlichen Charaktere, die Güte und Heiligkeit Gottes verständlich.

Der Gang vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten beruht in Uebertragung und Combination schon er-

worbener Vorstellungselemente und ist nur eine Anwendung des allgemeinen Grundsatzes der Anschaulichkeit. Alles, was ein Mensch lernen soll, muß er von den Elementen aus und zwar selbst lernen. Es gibt keine passive intellectuelle Entwickelung, sondern nur eine active; sie kann nicht müßig empfangen, sie muß selbstthätig errungen werden. Denn die Seele ist weder ein verschleierter Mikrokosmus, der nur der Enthüllung bedürfte, noch eine leblose Schreibtafel, die ohne Bewußtsein und eigenes Zuthun todte Formen aufnähme; sondern sie ist ein lebendes und strebendes Wesen, daß sich vermöge bestimmter Kräfte und nach bestimmten Gesetzen, aber nur unter Mitwirkung der Außenwelt entwickelt. Alles, was Erzieher und Lehrer zur intellectuellen Förderung des jungen Menschen beitragen, besteht lediglich in Herbeiführung von Bildungsmitteln und Bildungsgelegenheiten, in Anregung, Leitung und Beschleunigung des Erkenntnißprocesses, sowie in Verhütung von Irrthümern und Mißbildungen; der Erkenntnißproceß selbst aber ist eines jeden Kindes eigenes Werk. Er beginnt bereits in den ersten Lebenstagen und zwar mit äußeren Wahrnehmungen. Die innere Wahrnehmung erfolgt erst, wenn die Seele einen Theil der Außenwelt in sich abgebildet und dadurch einen realen Inhalt gewonnen hat. Nun erst, gewöhnlich im dritten Lebensjahre, gelangt das Seelenleben zu klarerem Bewußtsein und damit zur Wahrnehmung seiner selbst. Hiernach ist es allerdings richtig, daß nichts im Verstande sein kann, wenn nicht vorher etwas in den Sinnen gewesen ist. Aber nicht Alles, was im Verstande ist, war vorher in den Sinnen. Die Wahrnehmung des geistigen Besitzes, die Betrachtung der psychischen Verhältnisse, sowie alles Denken, möge es sich auf sinnliche oder auf geistige Objekte beziehen, erfolgt ohne jede Betheiligung der äußeren Sinne.

Da nun der Mensch nur durch eigene Kräfte begreifen und denken lernt, so ist es die erste und zu jeder Zeit eine unerläßliche Pflicht des Erziehers, die dem Kinde verliehenen Organe der intellectuellen Entwickelung zu pflegen und zu schützen, um deren Leistungsfähigkeit zu erhalten und zu steigern. Und weil im neugeborenen Kinde ein vom Leibesleben abgelöstes Geistesleben noch nicht existirt, das letztere vielmehr nur auf der Basis des ersteren

zur Entfaltung kommt: so concentriren sich alle Maßregeln der ersten Kindespflege in der vernünftigen Behandlung des physischen Organismus. Je jünger das Kind ist, desto abhängiger ist das Gedeihen seines Geistes von dem Zustande seines Körpers, und eine gewisse Wechselwirkung zwischen Leib und Seele zieht sich durch das ganze menschliche Leben hindurch. Der Erzieher wird daher auch die intellectuelle Entwickelung des Kindes am sichersten anbahnen und stützen, wenn er dessen physische Entwickelung mit aller Treue überwacht und befördert. In diesem Sinne kann man die Vorschriften über die leibliche Erziehung als den ersten Theil der Lehre von der Verstandesbildung bezeichnen. Besonders ist hier auf den Abschnitt: „Nerven- und Sinnesthätigkeit" (§§ 16—18) zu verweisen, indem die gesammte geistige Entwickelung im Sinnesleben ihren Ausgangspunkt hat.

Wenn nun auch alle Systeme des menschlichen Organismus zu naturgemäßer Entfaltung gebracht werden sollen: so ist doch eine harmonische Bildung nur dadurch zu erreichen, daß die höheren Kräfte die ihnen gebührende Oberherrschaft erlangen. Uebermäßige Ausbildung des Vegetationslebens und der niederen Sinne ist ein Hinderniß des geistigen Aufschwunges; denn Trägheit und sinnliche Begierden ersticken das Interesse am Erkennen und Denken.

§. 28. Bedeutung der Sinne.

Der allergrößte Theil der Grundlagen des Verstandes wird durch das Gesicht und das Gehör gewonnen. Das erstere hat aber nicht nur ein weiteres Gebiet der Auffassung, sondern auch eine größere Kräftigkeit und in Folge dessen eine höhere Bewußtseinsfähigkeit, als das letztere. Das Auge ist daher das wichtigste Organ für die Erkenntniß der Außenwelt. Diesen Vorrang gesteht ihm auch der psychologisch-pädagogische Sprachgebrauch zu, indem er alle Wahrnehmungen, nicht blos die des Gesichts, als „Anschauungen" bezeichnet. Der Gesichtssinn liefert nicht nur ein viel reicheres, sondern auch ein beständigeres Material für die Verstandesbildung, als der Gehörssinn. Wir haben weit mehr Vorstellungen aus dem Bereiche der Farben, Formen und räumlichen Verhältnisse, als aus dem Bereiche der Töne. So werden

z. B. die descriptiven Naturwissenschaften, die Geographie, die Geometrie fast ausschließlich durch den Gesichtssinn erschlossen. Und daß die Wahrnehmungen desselben vollständiger beharren, als die des Gehörssinnes, lehrt die allgemeine Erfahrung. Weiß doch jeder Lehrer, daß z. B. die Orthographie besser befestigt wird durch Darstellung des Wortbildes, als durch Vorsprechen der Laute oder Buchstaben, und daß Augenschau überall (in Geographie, Naturkunde, Geometrie u. s. w.) mehr wirkt, als Beschreibung durch Worte, oder Beweis durch Schlüsse.

Im Gebiete der Intelligenz also steht der Gehörssinn dem Gesichtssinne nach, während er in der Welt des Gemüthes den Vorrang einnimmt. Die Wahrnehmungen des Auges sind klarer, mehr objectiv, die des Ohres inniger, mehr subjectiv; in jenen spiegelt sich treuer die Welt ab, in diesen klingt die Seele voller an. Daher werden in unserer mit philosophischem Instinkt begabten Sprache die psychischen Empfindungszustände und zwar alle, nicht blos die durch das Gehör bewirkten, als „Stimmungen“ bezeichnet. Man spricht selbst von der Stimmung einer Landschaft, eines Gemäldes. Dieses Wort weist offenbar auf das Reich der Töne und auf die vorwiegende Bedeutung des Gehörs im Gebiete der Gemüthsbildung hin, ebenso wie der Ausdruck „Anschauungen“ auf das Reich des Lichtes und auf die vorwiegende Bedeutung des Gesichts im Gebiete der Intelligenz.

Den größten und allgemeinsten Werth hat der Gehörssinn als Sinn der Sprache. Und die außerordentliche Menge von Lautgebilden, welche er zu fassen und festzuhalten vermag, zeugt dafür, daß er an intensiver Kraft dem Gesichtssinn am nächsten steht. Wenn auch die Wörter fast sämmtlich nur Zeichen für Begriffe, blos zu einem sehr geringen Theil für Einzelvorstellungen und daher bei weitem nicht so zahlreich sind, als die sinnlichen Wahrnehmungen selbst, so dient doch die Sprache als Ausdruck und stete Begleiterin aller geistigen Entwickelungen von der sinnlichsten bis zur abstractesten; und wie sie eben deshalb das wichtigste Mittel des täglichen Verkehrs ist, so fördert sie auch mehr als alles Andere die menschliche Cultur, indem sie die Resultate derselben fixirt, fortpflanzt und verbreitet. Dieses Verhältniß findet sich im Großen und Ganzen bei der Gesammtentwickelung des

Menschengeschlechtes, aber auch im Einzelnen, namentlich bei allem eigentlichen Unterricht, der dem allergrößten Theile nach mittels der Sprache bewirkt wird.

Von den übrigen Sinnen ist offenbar der Tastsinn der kräftigste und wichtigste. Dem Vollsinnigen ist er ein Gehilfe des Gesichts, dem Blinden ein Stellvertreter desselben. Er berichtigt und ergänzt die Arbeit des Auges hinsichtlich der Lage, des Standortes und der plastischen Verhältnisse der wahrgenommenen Objecte und schließt auch für sich allein einen Theil der Außenwelt auf; nur reicht er nicht in die Ferne und hat keine Empfänglichkeit für Licht und Farbe. Dem Tauben ermöglicht er die Wahrnehmung der Schwingung tönender Körper und bietet ihm dadurch einen Ersatz der Tonempfindung und ein Hilfsmittel zur Erlernung des Sprechens.

Durch die niederen Sinne, den Geruchs-, den Geschmacks- und den allgemeinen Empfindungssinn, fassen wir eine Anzahl von Qualitäten der Körperwelt auf, die für unser physisches Leben von großer Wichtigkeit sind; diese Sinne geben uns nämlich Aufschluß über die Beschaffenheit der Luft, der Speisen und Getränke, der Temperatur u. s. w., sowie über mancherlei Zustände unseres eigenen Organismus, sind also unentbehrliche Wächter unserer leiblichen Wolfahrt und als solche vom Erzieher zu pflegen und zu üben. Bis zur reinen Geistigkeit erheben sich aber diese Sinne nicht, indem sie ihre Eindrücke nicht in dem Maße festhalten, daß sie dieselben rein innerlich frei und klar reproduciren könnten; sie können dies nur auf Anlaß neuer Wahrnehmungen, deren Beschaffenheit dann am Maßstabe der früheren erkannt wird.

Interessant ist es, daß unsere Sprache den Mangel der beiden höheren Sinne durch besondere Ausdrücke bezeichnet, nicht aber den der übrigen. Denn die Wörter „geruchlos, geschmacklos, gefühllos, Geruchlosigkeit, Geschmacklosigkeit, Gefühllosigkeit“ können bekanntlich mit den Wörtern „blind und taub, Blindheit und Taubheit“ nicht in Parallele gestellt werden. Nur die letzteren bezeichnen ein subjectives Unvermögen zu gewissen Sinnesthätigkeiten. Es liegt in diesen sprachlichen Verhältnissen eben die Anerkennung der Thatsache, daß nur Gesicht und Gehör sich zur Höhe reiner Geistigkeit erheben, indem ihre Gebilde ein so bestimmtes

Bewußtsein erlangen, daß der Mangel dieser höheren Sinne als ein äußerst auffallender Contrast zur normalen menschlichen Anlage hervortritt und daher auch schon in der allgemeinen, nicht philosophisch geschärften Sprache besonders bezeichnet wird, während in den niederen Sinnen dieser Gegensatz von Vermögen und Unvermögen deshalb nicht so leicht bemerklich ist, weil in denselben unter allen Umständen das helle Licht des Bewußtseins mangelt und daher der eine Factor eines starken, ununterbrochen und nachdrücklich sich ankündigenden Contrastes fehlt.

§. 29. Verhältniß der Bildung zur Selbstthätigkeit des Zöglings; Spiel.

Die Sinne also und nur sie sind es, durch welche das Kind zu den ersten Vorstellungen von der Außenwelt, also zum ersten geistigen Besitz gelangt, in Folge dessen auch allmälig die innere Wahrnehmung und das Selbstbewußtsein entsteht. Daher kann der Erzieher die Bildung seines Zöglings genau controliren und überwachen; denn nichts kommt auf wunderbare und geheimnißvolle Weise in ein Kind. Kann man seine Entwickelung beobachten, so kann man sie auch begreifen. Der Erzieher muß aber auch wirklich allenthalben mit realen Factoren rechnen, denn er kann dieselben nicht durch bloße Worte ersetzen. Er kann keine Begriffe in seinen Zögling legen, wenn dieser nicht zuvor durch eigene Thätigkeit die erforderlichen Grundauffassungen vollzogen hat. Wenn der Erzieher dies verkennt und statt durch Sachen nur durch die Sprache auf das kleine Kind wirkt, so kann er lediglich eine hohle Scheinbildung erzielen, indem er an die Stelle anschaulicher Vorstellungen leere Redensarten setzt. Das Meiste und Beste muß das Kind eben selbst thun; wo nicht, so ist alle Erziehungskunst verloren. Der Erzieher ist nicht Schöpfer, sondern nur Geburtshelfer der Intelligenz. Bei normalen Anlagen und einer nicht allzudürftigen Umgebung gelangt jedes Kind fast ohne Zuthun des Erziehers schon lange vor dem eigentlichen Lernalter (Schulalter) zu einer großen Fülle von Kenntnissen und Einsichten; denn der Trieb zum Beobachten und Forschen ist stets rege in ihm. Stumpfsinn und geistige Trägheit, falls sie nicht angeboren sind, entstehen nur, wenn die Kinder keine Gegenstände haben, an denen sie ihre Sinne üben können, also wenn sie von der Natur und von der Menschen-

welt abgeschlossen in öden Räumen ohne Spiel und Anregung ihre Tage zubringen. Wo aber die Kinder in menschlicher Weise, in einer mit den nöthigen Geräthschaften ausgestatteten Wohnung, in vielfacher Berührung mit näher und ferner stehenden Personen, im Anschauen mannigfaltiger Gegenstände und Erscheinungen der Natur aufwachsen, da braucht die Erziehung nicht viel Mühe und künstliche Mittel anzuwenden, um die Geisteskräfte der Kleinen zu entfalten. Denn mit allen seinen Sinnen ist das Kind thätig, um die Welt zu erkennen. Man störe es hierbei nicht durch verfrühte Demonstrationen, noch weniger durch systematischen Unterricht, durch Gedächtnißübungen u. s. w. Man befriedige nur in einfach vernünftiger Weise seine leiblichen und geistigen Bedürfnisse, gebe ihm Gegenstände zur Auffassung und Beschäftigung, errege sein Interesse durch gelegentliche Andeutungen, erzähle ihm dann und wann, wenn es nichts Anderes treibt, ein leicht verständliches Geschichtchen: so bildet es spielend seinen Geist, indem es immer neue Wahrnehmungen vollzieht, die einmal erworbenen Vorstellungen aber festhält, vielfach reproducirt und nach gewissen Gesichtspunkten verbindet. Das Kind verhält sich auch schon in seinen ersten Lebensjahren keineswegs blos receptiv und gewinnt nicht erst durch besonderen planmäßigen Unterricht die innere Triebkraft des intellectuellen Lebens. Der Unterricht würde auch einen geringen Erfolg haben, wenn die rein geistigen Thätigkeiten (im Gegensatz zu den sinnlichen) nicht bereits vor demselben ihren Anfang nähmen und erst besonders erlernt werden müßten. Vielmehr ist jede Vorstellung schon an und für sich eine reale Kraft, und sobald das Kind einigen geistigen Besitz erworben hat, bewegt sich derselbe fortwährend im Bewußtsein und gliedert sich nach den inneren Verhältnissen der Verwandtschaft und des Gegensatzes.

Hiermit beginnt das Denken, d. h. die logische Verarbeitung der concreten Vorstellungselemente. Dieselben werden verglichen und unterschieden, verbunden und getrennt, und so entstehen durch Combination und Abstraction Begriffe und aus diesen Urtheile und Schlüsse. Allerdings treten alle Denkgebilde anfangs nur als dunkle Ahnungen auf und erst durch planmäßigen Unterricht gelangen sie zur Reife; aber die Quelle des Denkens entspringt einem jeden Menschenkinde in seinem eigenen Geiste. In der That zeigen sich die Anfänge der productiven Bethätigung

schon in den ersten Lebensjahren des Kindes. Die Wahrnehmungen, welche es gewonnen hat, tauchen in ihm als Erinnerungsbilder in den mannigfaltigsten Verknüpfungen auf: es phantasirt, bewegt die ihm bekannten Gegenstände und Begebenheiten mannigfach in seinem Geiste, vergleicht und unterscheidet sie, gruppirt sie zu neuen Gebilden und gibt diesen Gebilden durch Geberden, durch die Sprache und durch Spiele Ausdruck. Die erste Stufe der fort- und umbildenden Geistesthätigkeit des Kindes entspricht zwar noch wenig den Forderungen des logischen Denkens, arbeitet diesem aber vor. Denn indem das Kind seine Vorstellungen vielfach reproducirt und in allerlei Verknüpfungen bringt, werden diese Vorstellungen mehr und mehr befestigt, abgeklärt, nach ihrer Verwandtschaft und ihren Gegensätzen deutlicher erkannt und somit der streng logischen Verarbeitung entgegengeführt. Denn alles Denken, d. h. eben die productive Thätigkeit im Gebiete des Intellectuellen, also die Gesammtheit der logischen Operationen, oder die Um- und Fortbildung der besonderen Vorstellungen zu Begriffen, Urtheilen, Definitionen, Eintheilungen, Schlüssen, Beweisen und Systemen, besteht lediglich in Sonderung (Abstraction) und Verschmelzung (Combination) concreter Vorstellungselemente, welche also vorher gebildet, befestigt, reproducirt, abgeklärt und gegenseitig verglichen werden müssen. Für diesen ganzen Proceß ist eben die spielende Phantasiethätigkeit des Kindes die unentbehrliche Vorstufe. Wie demnach ein lebhafter Spieltrieb im Kinde immer als eine günstige Vorbedeutung, weil als Zeichen angeborener Regsamkeit der intellectuellen Urkräfte zu begrüßen ist, so ist diesem Triebe auch möglichst Vorschub zu leisten und Freiheit zu lassen. Man eröffne also dem Kinde einen geeigneten Thätigkeitskreis, vermeide dabei allen Zwang, alle störenden Eingriffe, alle zerstreuende Ueberschüttung mit bloßen Sinnesreizen, also auch alle kunstreichen Spielmittel, welche zum bloßen Ansehen bestimmt sind; nur solche Spielmittel, mit welchen das Kind etwas thun kann, welche es mannigfaltig verwenden, umgestalten, zerlegen und zusammensetzen kann, haben einen pädagogischen Werth. Die Richtung des kindlichen Geistes auf selbstständige Ueberlegung und Bethätigung muß schon im Alter des Spieles angebahnt werden; dann gelangt das Kind auch ohne besondere Beihilfe allmälig vom bloßen Phantasiren

zum bestimmten Denken. Dieser Fortschritt vollzieht sich mit Naturnothwendigkeit, indem das Kind nach und nach einsieht, daß seine Vorstellungscombinationen oft der strengen Wahrheit nicht entsprechen; und die spielende Geistesthätigkeit macht von selbst dem ernsten Erkenntnißstreben Platz, sobald sie ihren Zweck erreicht, d. h. letzteres hervorgerufen hat.

§. 30. Elementare Erkenntniß- und Sprachbildung.

Die wichtigste Erkenntnißform ist der Begriff. Alle übrigen intellectuellen Entwickelungen sind theils Vorbildungen zu Begriffen, theils Ableitungen aus Begriffen. Um nun die Begriffsentwickelung im Kinde anzubahnen, muß man demselben zu einem angemessenen Reichthum frischer und treuer Wahrnehmungen verhelfen. Nur durch wiederholte Wahrnehmungen entstehen richtige und scharfe Vorstellungen, und nur aus solchen Vorstellungen lassen sich Begriffe von klarem und deutlichem Inhalte, von bestimmtem und wolgegliedertem Umfange bilden. Bloßes Denken bringt keinen Inhalt in die Seele; die realen Grundlagen alles Denkens können nur durch Wahrnehmung gewonnen werden. Fehlt es an genügendem Reichthum besonderer Vorstellungen, so bleiben die Begriffe leer und schattenartig. Dagegen bedenke man aber auch, daß die Begriffsbildung nur durch Verschmelzung der gleichartigen und durch Ausscheidung der ungleichartigen Vorstellungselemente (durch Combination und Abstraction) geschieht, und daß zu diesen Processen Zeit und Ruhe (Ueberlegung) nöthig ist. Daher darf man das Kind nicht mit einem Uebermaß von allerlei Eindrücken überschütten, sonst würden die Auffassungen an Oberflächlichkeit leiden, also nur ein mangelhaftes Material zur Begriffsbildung abgeben. Zu diesem objectiven Uebelstande würde aber der noch weit größere subjective kommen, daß das Kind sich an Zerstreutheit, also an das Gegentheil der Aufmerksamkeit gewöhnte, während doch der Erzieher darauf bedacht sein muß, daß der Zögling zur Concentration, zur selbstthätigen Verarbeitung und klaren Beherrschung seiner Auffassungen Muße und Neigung gewinne. Ein buntes Vielerlei verhindert geradezu die Begriffsbildung und bringt von Anfang an Verworrenheit in das geistige Leben. Ein gewisses Mittelmaaß sinnlich-geistiger Anregung liegt daher ebensowol im

Interesse der intellectuellen Entwickelung, wie der leiblichen Gesundheit des Kindes. Man soll dem Kinde nur so viel darbieten, als es allseitig und sicher auffassen kann; es soll in seiner Welt stets heimisch sein und die geistige Freiheit und Selbstthätigkeit bewahren. Daß zu allen Zeiten eine große Anzahl hervorragender Denker aus den unteren Ständen hervorgegangen ist, erklärt sich aus dem Umstande, daß man in diesen Ständen die Kinder nicht mit einem Uebermaß von Eindrücken überschüttet und nicht durch zu viel Unterricht abstumpft, sondern sie vielfach ihren eigenen Betrachtungen überläßt.

Neben der Menge der Eindrücke ist die Art derselben von Wichtigkeit. Vor Allem soll ihre Stärke den Sinnesvermögen des Kindes angemessen sein. Was das Kind gehörig fassen soll, muß mit vollen, aber nicht übermäßigen Reizen auf seine Sinne einwirken. Weder matte noch heftige Eindrücke erzeugen deutliche Vorstellungen. Die letzteren sollen aber auch möglichst treu (richtig) werden, was nur durch Wahrnehmungen der Dinge selbst erzielt werden kann. Abbildungen haben einen geringeren Werth, mögen sie nun als Nachbildungen, oder als Vorbildungen, oder als Ersatzmittel wirklicher Dinge benutzt werden. Sie können allerdings theils die schon gewonnenen Originalanschauungen befestigen und die wesentlichsten Punkte derselben schärfer fixiren, theils künftigen Originalanschauungen vorarbeiten, theils endlich die Imagination nicht wahrnehmbarer Objecte unterstützen; aber einen vollen Ersatz der Wirklichkeit können sie nicht leisten, vielmehr reicht dieser Ersatz nur so weit, als die Abbildungen ihren Originalen entsprechen.

Worte endlich erzeugen zunächst nur Wortvorstellungen, nicht aber Abbilder (Vorstellungen) der durch sie bezeichneten Objecte. Erst wenn das Kind Sachvorstellungen und Wortvorstellungen gewonnen und beide mit einander associirt hat, können wir in ihm mittels der letzteren die ersteren reproduciren, und nun erst ist eine geistige Förderung des Kindes durch die Sprache möglich. Jetzt versteht nämlich das Kind alle diejenigen Vorstellungscombinationen, deren Elemente es besitzt und in der Sprache vorgeführt erhält, zu fassen, d. h. nachzubilden.

Die erste Stufe der sprachlichen Entwickelung besteht in der Auffassung und Hervorbringung articulirter Laute und

Lautverbindungen, die zweite in der Verknüpfung von Wörtern mit Wahrnehmungen (Benennung), die dritte in Wortverknüpfungen, welche mit Vorstellungsverknüpfungen parallel laufen (Satzbildung). Die sprachliche Entwickelung soll der geistigen nicht vorangehen, sondern derselben nachfolgen, um sie dann ununterbrochen zu begleiten. Vermöge des Zusammenhanges zwischen Leib und Seele pflanzen sich die Erregungen der letzteren bewegend auf den ersteren fort. So lange nun die psychischen Entwickelungen noch einen sehr schwankenden Charakter haben, ist auch ihr physischer Ausdruck ein sehr unbestimmter: der Säugling gibt sein Seelenleben durch allerlei Bewegungen, Geberden und regellose Stimmäußerungen zu erkennen. Werden aber die Wahrnehmungen des Kindes bestimmter, so sucht es für dieselben auch bestimmtere Ausdrücke und findet sie in der Wortsprache seiner Umgebung. Hiernach ist die Aufgabe der Erziehung bezüglich der ersten Sprachbildung des Kindes, gesunde Sprachorgane vorausgesetzt, eine sehr leichte: ein künstlich entworfener Plan ist weder nöthig, noch ausführbar; gelegentliche Einwirkungen reichen hin. Durch correctes und wollautendes Vorsprechen der Namen für Gegenstände, Thätigkeiten, Eigenschaften, Umstände und Verhältnisse, welche das Kind wahrnimmt, gewinnt dasselbe die richtigen sprachlichen Gebilde und deren Association mit den bezeichneten Sachen; das Gehör hält ohne Mühe eine große Zahl von Wörtern fest, und fleißige Uebung führt bald zur Sprachfertigkeit. Gelegentliche Unterhaltungen mit dem Kinde über Gegenstände seines Gesichtskreises, kleine Beschreibungen und Erzählungen gewähren demselben die erforderlichen Formen (Sätze) zum Ausdruck seiner Gedankencombinationen und fördern die letzteren selbst. Vernachlässigt man die sprachliche Bildung des Kindes, so bleibt natürlich auch die intellectuelle zurück. Uebereilt man jene, so entsteht entweder gedankenlose und eitle Geschwätzigkeit, oder es werden falsche Vorstellungscombinationen (irrige Meinungen) hervorgerufen, oder endlich, was das gewöhnliche ist, beide Bildungsfehler treten gleichzeitig ein. Es ist aber eine bedenkliche Sache, wenn sich frühzeitig hinter einer blendenden Scheinbildung allerlei Einbildungen und Vorurtheile einnisten, die der objectiven Auffassung der Dinge hinderlich in den Weg treten.

Der Erzieher hüte sich also vor jedem das Kind irreleitenden Gebrauch der Sprache.

§. 31. Aufgabe des Hauses in Betreff der Geistesbildung.

Wenn nun die systematische Verstandesbildung nicht sowol Sache der allgemeinen Erziehung, als vielmehr der Schule (des Unterrichtes) ist, so müssen doch nach allem Obigen der häuslichen Erziehung folgende Aufgaben gestellt werden: sie soll die Gesundheit des kindlichen Organismus überhaupt und der Sinne insbesondere gewissenhaft überwachen, dem Kinde Mittel und Gelegenheiten zu vielseitiger sinnlich-geistiger Bethätigung darbieten, ihm dann und wann einige fördernde Anleitungen gewähren, ihm behilflich sein, daß es richtig sprechen und seinem Innern einen annähernd treuen und wollautenden Ausdruck geben lerne, endlich alles vermeiden und verhüten, wodurch das Kind frühzeitig mit irrigen Meinungen erfüllt werden könnte.

Viel Kunst, Mühe und Aufwand ist zu alle dem nicht erforderlich. Im Gegentheil wirken kostspielige und gesuchte Veranstaltungen, wie Reisen, Darbietung von Kunstgegenständen und überreichem Spielzeug, Einführung in Galerieen und Kunstvorstellungen u. s. w. auf die geistige Entwickelung kleiner Kinder störend ein, indem sie zur Oberflächlichkeit, Zerstreutheit und zu Mißverständnissen veranlassen. Schlichte und wolgeordnete Familienverhältnisse, vielfacher Verkehr mit Altersgenossen, allmälige Erweiterung des Blickes in die Menschenwelt überhaupt, besonders auch eine vielseitige und innige Berührung mit der Natur, das sind für das frühere Kindesalter die günstigsten Bedingungen geistiger Entwickelung. Diese Bedingungen finden sich in der Regel am vollkommensten in Familien, denen ein mäßiger Wolstand und ein ländlicher Wohnort beschieden ist, während üppiger Reichthum und drückende Armuth, sowie großstädtische Verhältnisse viele Gefahren für die Erziehung in sich schließen..

Eigentlicher Unterricht, z. B. im Lesen, Schreiben, Rechnen, im Declamiren von Gedichten, in fremden Sprachen u. s. w. ist für Kinder unter sechs Jahren überflüssig, ja schädlich, indem er sowol die leibliche als die geistige Entwickelung stört. Die Kinderstube soll nicht zur Schulstube gemacht werden, auch nicht unter

dem Vorwande, daß man ja nur spielend unterrichten wolle. Was auf diese Weise erreicht werden kann, ist kein Ersatz für den Schaden, welcher durch verfrühte Lehrversuche angerichtet wird. Sie überreizen das kindliche Gehirn, schwächen also die Gesundheit, bringen das Kind um seinen harmlosen Frohsinn, stören es im freien Gebrauche seiner Sinne, im selbstständigen Denken und Thun, gewöhnen es wol auch an tändelnde und mechanische Betreibung des Lerngeschäftes und schädigen auf diese Weise im voraus die ernste Schularbeit. Daher sind auch nur wenige Pädagogen (Locke, Basedow) einer solchen Verfrühung des Unterrichts geneigt gewesen, haben hingegen viele andere diesen Mißgriff bekämpft, am entschiedensten Rousseau, welcher im Hinblicke auf die großen Nachtheile desselben dem anderen Extrem, der geflissentlichen Verspätung des Unterrichtes, das Wort redet. Die Unterweisung, welche dem Kinde in den ersten sechs Jahren nöthig und heilsam ist, beschränkt sich auf das oben Angeführte und kann recht wol von jeder nur einigermaßen verständigen Mutter, wenn sie die nöthige Zeit hat, gelegentlich ertheilt werden, wie es auch Comenius und Pestalozzi wollten, indem sie den ersten Anschauungsunterricht den Müttern zuwiesen. — Eine heilsame und in vielen Fällen höchst wünschenswerthe Unterstützung der ersten häuslichen Erziehung bietet ein guter Kindergarten dar, für den die oben entwickelten Grundsätze über elementarische Geistesbildung maßgebend sind. Besondere Lehrpersonen aber braucht man für normal beanlagte Kinder unter sechs Jahren nicht; nur blinde, taube, schwach- und blödsinnige sollten frühzeitig unter specielle Leitung gestellt werden.

II. Allgemeine Didaktik.

§. 32. Anknüpfungs- und Zielpunkte des Unterrichtes.

Aus den bisherigen Betrachtungen ergibt sich, daß in der Schule die intellectuelle Bildung des Kindes keineswegs erst angefangen, sondern nur fortgesetzt wird. War die häusliche Erziehung nur einigermaßen günstig, so hat das Kind bis zum sechsten Lebensjahre bereits sehr viel gelernt und alle realen Anfänge der geistigen Entwickelung gewonnen. Es bringt dem Lehrer nicht

blos die leeren Sinne, sondern schon ein reiches Seelenleben entgegen. „Der Geist ist erwacht,“ wie man zu sagen pflegt, d. h. zahlreiche Wahrnehmungen sind zu klarem Bewußtsein ausgebildet; nicht blos die Außenwelt, sondern auch die Innenwelt hat sich bereits erschlossen. Das Kind hat Kenntniß von mancherlei sinnlichen und geistigen Dingen, von verschiedenen Stoffen, von zahlreichen Gegenständen, deren Theilen, Eigenschaften und Thätigkeiten, von Farben und Formen, Größen und Zahlen, vom räumlichen Zusammenhang und von zeitlichen Verhältnissen, von Ursachen und Wirkungen, Zwecken und Mitteln u. s. w. Es hat eine Ahnung von seinem Geiste, dessen Kräften, Zuständen und Gebilden; es weiß, daß und wie es zu Wahrnehmungen und Empfindungen gelangt, wie sich die Außenwelt zu seinem eigenen Wol und Wehe verhält, es hat eine Kunde von dem Wechsel seines Bewußtseins, dem Beharren seiner Seelengebilde, vom Merken und Vergessen, von Wahrheit und Irrthum, von Recht und Unrecht, von Lust und Schmerz, vom Wollen und Widerstreben. Denn die innere Welt spiegelt sich fortwährend im Bewußtsein ab. Auch seiner Muttersprache ist das sechsjährige Kind in der Regel so weit mächtig, daß es seinen Empfindungen und Anschauungen Ausdruck zu geben und die Rede Anderer zu verstehen vermag, soweit sich dieselbe im kindlichen Gedankenkreise bewegt. Allerdings hat ein sechsjähriges Kind noch keine völlig abgeschlossenen Begriffe; namentlich sind seine Kenntnisse vom Geistigen noch sehr unsicher. Sein Denken entspricht daher noch keineswegs allenthalben den Forderungen der Logik und ist mehr ein unbestimmtes Ahnen als ein sicheres Erkennen: die Combination seiner Vorstellungselemente erfolgt noch meist nach bloßem Ungefähr, nach entfernten Aehnlichkeiten, d. h. in der Form witziger und gleichnißartiger Einfälle, selten schon nach Gesichtspunkten strenger Gleichheit und innerer Nothwendigkeit, d. h. in den Formen des sicheren Urtheils und Schlusses. Und ebenso ist die sprachliche Entwickelung des Kindes noch nicht bis zur Einsicht in die allgemeinen Gesetze der Grammatik, sondern nur bis zur Ahnung und concreten Anwendung derselben fortgeschritten. Alles Erkennen besteht zuerst nicht in allgemeinen Sätzen und zusammenhängenden Theorieen, sondern in einzelnen Beobachtungen und bloßen Bruchstücken, nicht in Ab-

stractionen, sondern in anschaulichen Beispielen. Aber eben dies sind die Grundentwickelungen, welche allen logischen Operationen vorangehen müssen, und es ist leicht ersichtlich, daß jedes normal geförderte Kind bei seinem Eintritt in die Elementarschule eben in jenen Grundentwickelungen die Anfänge der Zahlen- und Formenlehre, der Erd- und Naturkunde, der Grammatik und Geschichte, der Selbst- und Menschenkenntniß, der Moral und Religion mitbringt. Schon Comenius hat dies nachgewiesen in seinen Erörterungen über die „Mutterschule." Eben weil und wie weit dies der Fall ist, deshalb und so weit ist das Kind reif zum Empfange eines planmäßigen Unterrichts. Der Lehrer bemerkt leicht, wie gut oder wie schlecht ihm das Haus vorgearbeitet hat; denn in der gesammten persönlichen Verfassung seiner kleinen Schüler spiegelt sich nicht nur ihre natürliche Beanlagung, sondern auch ihre bisherige Erziehung ab.

Wie letztere aber auch gewesen sein möge, in jedem Falle muß der Lehrer sein Werk an die Resultate derselben anknüpfen, theils berichtigend, theils fortbildend. In keinem Falle darf sich der Lehrer einbilden, irgend einen Begriff im Kinde erzeugen zu können, der nicht in unmittelbaren Wahrnehmungen des Kindes selbst seine Wurzeln hätte. Des Lehrers Thätigkeit unterscheidet sich von der häuslichen Erziehung nicht durch die Grundsätze, sondern nur durch eine consequentere Anwendung und Durchführung derselben. Die Familie wirkt nur gelegentlich, die Schule planmäßig auf die intellectuelle Entwickelung der Kinder. Die letztere ist in viel bestimmterem Sinne Unterrichtsanstalt als die erstere. Man muß daher auch vom Lehrer fordern, daß er sich über die Ziele und Mittel der Verstandesbildung eine gründlichere Einsicht erworben habe, als die meisten Eltern zu erlangen vermögen, und daß sein Wirken nicht auf bloßem praktischen Takt, sondern auf bestimmter Berechnung beruhe.

Die Vorstellungswelt, welche durch den Unterricht im Kinde auferbaut wird, soll die Eigenschaften der Wahrheit, Klarheit, Dauerhaftigkeit und Selbstthätigkeit besitzen. Aus diesen allgemeinen Aufgaben des Unterrichts ergeben sich auch die allgemeinen Regeln für das Verfahren des Unterrichtes. Herbeiführung des gehörigen Reichthums richtiger Wahrnehmungen,

fleißige Reproduction und Befestigung, endlich logische Verarbeitung derselben, das sind die Hauptgeschäfte alles Unterrichtes.

§. 33. Erste Aufgabe des Unterrichtes; Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen.

Damit nun der Lehrer weder etwas Ueberflüssiges thue, noch etwas Nothwendiges unterlasse, muß er sich vor allem über den geistigen Standpunkt seiner Schüler orientiren, im Ganzen wie in Betreff der einzelnen Unterrichtsfächer; und bei jeder Lection muß ihm vorschweben, an welches Bekannte er anknüpfen und zu welchem Neuen er hinführen will. Haben die Kinder oberflächlich oder falsch beobachtet, oder sind ihnen bereits Irrthümer eingeimpft, so muß der Lehrer eine genaue Anschauung und Analyse des betreffenden Gegenstandes einleiten. Besitzen sie noch zu wenig besondere Vorstellungen zur Aufklärung des Inhalts und Abgrenzung des Umfanges eines Begriffes, so sind vor Allem die besonderen Wahrnehmungen zu vermehren. Die receptive Thätigkeit ist in jedem Falle erst dann zu schließen, wenn sich bei der Reproduction ein sicheres Beharren, völlige Richtigkeit und genügender Reichthum derjenigen besonderen Vorstellungen zeigt, welche zu den beabsichtigten Abstractionen erforderlich sind. In der Volksschule ist auf keiner Stufe und in keinem Lehrfache das Zurückgehen auf unmittelbare Wahrnehmungen entbehrlich. Was das Kind bereits vor der Schulzeit aufgefaßt hat, und was ihm während der Schulzeit vom Leben her zufließt, muß der planmäßige Unterricht reproduciren und gehörig zum Bewußtsein bringen, vergleichen und sondern, nöthigenfalls berichtigen: er muß es aber auch ergänzen durch Herbeiführung aller derjenigen Anschauungen, welche dem Kinde noch gänzlich mangeln und doch unentbehrliche Grundlagen der Erkenntniß sind.

Daher ist es jedenfalls zweckmäßig, den gesammten Schulunterricht durch Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen einzuleiten. Es wird denselben zwar neuerdings vielfach die Berechtigung auf eine selbstständige Behandlung abgesprochen, indem man meint, sie durch eine methodisch richtige Betreibung aller speciellen Unterrichtszweige ersetzen zu können. Dies dürfte aber schwerlich recht gelingen, wie schon daraus hervorgeht, daß es am Anfange des planmäßigen Unterrichtes aus mehrfachen Gründen nothwendig

ist, den Wahrnehmungs- und Gedankenkreis, sowie die Sprachfertigkeit der Schüler einer möglichst vollständigen Revue zu unterwerfen. Der Lehrer muß wissen, welche Vorbildung ihm die Kinder entgegenbringen; es muß ihm daran gelegen sein, etwaige Irrthümer und Vorurtheile möglichst bald aus dem Wege zu räumen, sowie die Beobachtung und klare Auffassung der Natur und des Menschenlebens möglichst bald und möglichst vielseitig anzuregen, damit der Schüler activ an seiner Entwickelung theilnehme. Auch ist, wenn Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen nur gelegentlich und nur zu speciellen Zwecken angestellt werden, keine Bürgschaft vorhanden, daß die wichtigsten allgemein-menschlichen Grundauffassungen sämmtlich berücksichtigt, festgestellt, geordnet und sprachlich richtig bezeichnet werden, nicht aber blos etliche immer und immer wiederkehren. Diese allgemein-menschlichen Grundauffassungen, in welchen sich die Formen und Verhältnisse des materiellen und geistigen Seins abspiegeln, werden im täglichen Leben fortwährend angewendet, sie bilden die Elemente aller Erkenntniß und alles Gedankenaustausches. Wer sie nicht hat, versteht weder die alltäglichsten Erscheinungen, noch das einfachste Gespräch. Sehen wir uns die Sache etwas genauer an.

Alles sinnlich Wahrnehmbare erscheint dem Geiste in gewissen vielfach wiederkehrenden Formen: als Ganzes oder Theil, als Ding oder Eigenschaft oder Thätigkeit, in irgend einer Ausdehnung, Gestalt und Farbe, von gewissem Gewichte, an einem bestimmten Ort, in irgend einer Lage, einer Stellung, einem Verhältniß, in einem gewissen Aggregatzustande, in Ruhe oder Bewegung, in Beharrlichkeit oder Veränderung, im Werden oder Vergehen u. s. w.; das Meiste hiervon wird durch den Gesichtssinn, Vieles aber auch durch das Gehör und Manches durch die übrigen Sinne aufgefaßt. Nun ist es eben die erste Entwickelungsstufe der menschlichen Seele, das Sichtbare, Hörbare, Schmeckbare u. s. w. nach den in der Erscheinung gegebenen Kategorieen aufzufassen und zu ordnen. Dazu tritt allmälig die Wahrnehmung des Geistigen und des Zusammenhanges zwischen Leib und Seele, also der Sinnesfähigkeiten und Sinnesthätigkeiten, des Gedächtnisses und der Erinnerung, des Denkens, Wollens und Fühlens, sammt ihren richtigen oder fehlerhaften Qualitäten, sowie der allgemeinen anthropologischen Thatsachen,

wie Thun und Leiden, Sprache und Handlung, Wachen und Schlaf, Jugend und Alter, Gesundheit und Krankheit, Leben und Sterben. Endlich gibt es gewisse Verhältnisse, welche der materiellen und der geistigen Welt, sowie den Beziehungen beider zu einander gemeinsam sind und sich ebenfalls fortwährend unserer Wahrnehmung aufdrängen: so das der Zeit (des Zugleich, des Vorher und Nachher, der Zeitabschnitte, also der Jahre, Tage u. s. w.), der Verknüpfung des Vielfachen zur Einheit, der Zahl, des Grades, der Ursache und Wirkung, des Zweckes und Mittels, des Nutzens und Schadens u. s. w.

Aus diesem Ueberblick ergibt sich, daß allerdings die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen keine ihnen eigenthümlichen Objecte haben, sondern daß ihre Gegenstände aus dem Gesammtgebiete der äußeren und inneren Wahrnehmung entlehnt werden müssen, also mit denen der einzelnen Unterrichtsfächer zusammenfallen. Allein diese Objecte kommen beim ersten Elementarunterricht nur in so fern in Betracht, als sie zur Veranschaulichung der Formen und Verhältnisse des Seins dienen. Wie weit hierzu bloße Erinnerungen ausreichen, oder die Herbeiführung directer Wahrnehmungen nöthig ist, hängt ganz von dem Bildungsgrade der Kinder in den einzelnen Richtungen ab. Und daß jene Formen und Verhältnisse des Seins mit den Kindern nicht philosophisch untersucht, sondern nur in Beispielen, also an einzelnen Gegenständen betrachtet, ja für den Anfang zum Theil nur angedeutet werden können, ergibt sich ebenfalls aus dem Standpunkte der Schüler. Auch kann der eigentliche Zweck und Plan der Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen nicht von den Kindern gefaßt werden, obwol er in ihrem Interesse liegt; aber der Lehrer muß ihn mit klarem Bewußtsein verfolgen. Unnöthiges soll natürlich nicht gethan werden, und jeder Elementarlehrer hat daher zu prüfen, nach welcher Richtung hin und in welcher Ausdehnung gerade für seine Schüler solche Uebungen nöthig und nützlich seien, ebenso aber auch, wo und wann die besondere Betreibung derselben aufhören und in den Fachunterricht, also in den Rechenunterricht, den Sprachunterricht, die Naturgeschichte, Geometrie u. s. w. übergehen müsse. Ein sehr sorgfältig calculirter Lehrplan kann die Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen großentheils, vielleicht gänzlich in die einzelnen

Lehrfächer der Volksschule verweben, so daß sie als selbstständige Disciplin nur einen geringen Umfang behalten oder völlig verschwinden; ihre methodische Wichtigkeit aber kann ein pädagogisch gebildeter Lehrer nicht verkennen. Sie haben im Elementarunterrichte ungefähr dieselbe Bedeutung wie die Logik im höheren Unterrichte.

§. 34. Sichere Grundlegung.

So wenig nun die Gegner des besonderen Anschauungsunterrichtes die Zwecke desselben ignoriren dürfen, so wenig dürfen die Vertreter desselben meinen, daß mit ihm für alle Zeit die elementarische Begründung des gesammten Unterrichtes abgeschlossen sei. Vielmehr ist in jedem speciellen Lehrzweige wieder mit den empirischen Grundlagen zu beginnen. Denn geht der Lehrer in irgend einem Fache zu schnell über die Stufe der Anschauung hinweg, so entstehen im Schüler nur schattenartige Begriffe, und in demselben Maße, wie der Fortschritt schwieriger wird, wächst der Mißmuth und der Widerwille gegen den Unterricht. Selbst auf höheren Schulen treten diese Mißerfolge ein, wenn man zu rasch über die Anschauungen hinweg zu Abstractionen fortschreitet, um, wie man sagt, die Lehrfächer „nach wissenschaftlicher Methode" zu behandeln. Ein auffallendes Beispiel dieser Lehrweise und ihres Mißerfolges hat von je her und bis zur Gegenwart der mathematische Unterricht auf den meisten deutschen Gymnasien geliefert. Es war auf diesen Anstalten fast zur Regel geworden und ist noch jetzt vielfach der Fall, daß die große Mehrzahl der Schüler in der Arithmetik und Geometrie nur ungenügende Fortschritte macht und kein Interesse an diesen Wissenschaften gewinnt. Man suchte nun diese allbekannte Thatsache durch die Behauptung zu erklären, daß die meisten jungen Leute kein „mathematisches Genie" hätten. Dies hat nun freilich überhaupt Niemand, wenn er nicht vorher anschauliche Vorstellungen von Zahl- und Raumverhältnissen erlangt hat. Daß aber die allgemeinmenschliche Beanlagung der mathematischen Bildung durchschnittlich minder günstig sei, als der sprachlichen, historischen, naturwissenschaftlichen u. s. w., ist eine Behauptung, welche aller psychologischen Begründung entbehrt. Daher hat denn auch der mathematische Unterricht allerwärts, wo er in Ansehen steht und

methodisch richtig behandelt wird, eben so gute Erfolge, wie jeder andere. Die Volksschule thut sehr wol daran, daß sie auf praktisches Rechnen nach den einfachsten Gesetzen der Logik und auf anschauliche Erfassung der wichtigsten Raumgebilde mehr Werth legt, als auf mathematische Formeln und euklidische Beweise.

Aller Unterricht, auf welches Fach er sich auch erstrecken möge, hat eine elementarische Stufe, ist also zunächst Elementarunterricht. Dies ist so lange der Fall, als es sich um die Neubildung der betreffenden besonderen Vorstellungen handelt, welche eben die unentbehrlichen Elemente des im Schüler zu begründenden Begriffssystemes sind. Denn es ist schlechterdings unmöglich, daß irgend ein Mensch in irgend einem Gebiete zu wahren, klaren, dauerhaften und fruchtbaren Erkenntnissen gelange, wenn er nicht durch eigene Auffassung den erforderlichen Reichthum an frischen, richtigen und genauen Vorstellungen concreter Objecte gewinnt. Lediglich auf dieser Grundlage ist ein lückenloses Fortschreiten des Schülers möglich, während das Ueberspringen eines Anschauungsgebietes zu bruchstückartigen Kenntnissen und zur Gedankenlosigkeit oder zu Irrungen führt. Dies läßt sich leicht auch bezüglich des sprachlichen, geographischen, historischen, naturkundlichen Unterrichtes nachweisen.

Hieraus leuchtet auch ohne Weiteres ein, daß der Unterricht nur dann, aber dann auch gewiß der Fassungskraft der Schüler angemessen ist, wenn er in allen seinen Theilen anschauliche Vorstellungen in ihnen herbeiführt. Wo dies nicht der Fall ist, verfährt der Lehrer natur- und zweckwidrig; denn obgleich alle Erziehung und folglich auch die intellectuelle in einer Beschleunigung der natürlichen Entwickelung besteht, so darf sie doch nie in Uebereilung ausarten. Der Zögling kann und soll zwar, soweit es seine Gesundheit gestattet, schneller zum Ziele geführt werden, als er von selbst dahin gelangen würde; aber er kann und soll nur auf demselben Wege zum Ziele geführt werden, auf welchem er von selbst dahin gelangen würde, nämlich durch eigene Wahrnehmungen. Jedes andere Verfahren ist entweder Pfuscherei oder Charlatanerie: für den Geist gibt es keine Schnellpressen, und wer den Anpreisungen besonderer Methoden des Schnellunterrichts Glauben schenkt, ist sicherlich betrogen. Denn kein Methodenkünstler

ist im Stande, einem Lernenden das Lernen zu ersparen; und nie wird ein Mensch mehr wissen, als er gelernt hat, gelernt hat durch eigene Kraft, von den Elementen aus, in stufenmäßigem Fortschritte. Wer gern viel wissen möchte, aber nichts lernen mag, dem ist auf keine Weise zu helfen. Gründlichkeit und Fleiß sind die unerläßlichen Erfordernisse, ohne welche selbst das größte Genie keine Wissenschaft bewältigen kann, und welche also auch den begabtesten Schülern auferlegt werden müssen.

§. 35. Gedächtniß, Erinnerung, Einbildungskraft.

So einfach diese Lern- und Lehrkunst ist, so einfach ist auch die Kunst, den einmal erworbenen geistigen Besitz festzuhalten. Denn das sogenannte Gedächtniß ist nicht ein besonderes Fach oder Reservoir in der Seele, auf dessen Ausweitung und Instandhaltung eine eigene Arbeit gerichtet werden könnte und müßte; auch nicht eine besondere Kraft, für deren Stärkung eigenthümliche Mittel nöthig oder auch nur vorhanden wären. Die verschiedenen einzelnen Seelenvermögen besitzen als solche die Fähigkeit, empfangene Eindrücke festzuhalten; diese Festhaltungsfähigkeit, also das angeborene Gedächtniß, ist sowol in den verschiedenen Sinnessystemen, als auch in verschiedenen Individuen höchst verschieden, in jedem Falle aber für den Erzieher eine gegebene Größe, die er nicht durch künstliche Exercitien vermehren kann. Nur die allgemeine Gesundheitspflege, eine vernünftige leibliche und geistige Diät vermag die intellectuellen Kräfte zu erhalten und zu steigern. Auf Grund der geringeren oder größeren Kräftigkeit des Geistes dauert nun alles in ihm wirklich Gebildete in irgend einem Grade fort, die durch die höheren Sinne gewonnenen Vorstellungen vollkommener als die Producte der niederen, die intellectuellen Gebilde vollkommener als die affectiven. Daher legt denn der gewöhnliche Sprachgebrauch nur den Vorstellungen, Begriffen 2c., nicht aber den Stimmungen, Gefühlen, Begehrungen u. s. w. ein Gedächtniß bei, obwol auch die Seelengebilde der letzteren Art ein gewisses Beharren und oft ein sehr festes zeigen. Im allgemeinen sind allerdings die intellectuellen Gebilde bestimmter, klarer, fester, minder schwankend und wechselvoll als die affectiven; man kann daher ihrer auch leichter und sicherer gedenken, weshalb man ihnen vorzugsweise ein Gedächtniß,

d. h. also ein Beharren in der Seele zuschreibt. Wie nun das angeborene Gedächtniß nichts außer und neben den Seelenvermögen ist, so ist auch das ausgebildete nichts außer und neben den Seelengebilden. Jede Vorstellung und jede Vorstellungscombination hat ihr Gedächtniß für sich. Ist sie auf Grund kräftiger Vermögen und vollkommener Wahrnehmungen gebildet, so dauert sie auch im unbewußten Zustande treu fort; war die ursprüngliche Reception eine mangelhafte, so wird das betreffende Gebilde leicht wieder auseinanderfallen.

Die Erinnerung (Reproduction) ist abhängig von der ursprünglichen Bildung (Reception) der Vorstellungen, ferner von ihrer Fortdauer (dem Gedächtniß) und endlich von den sie wieder erweckenden äußeren Eindrücken oder inneren Kräften. Eine für sich bestehende und abgesonderte allgemeine Erinnerungskraft gibt es nicht, sondern jede Vorstellung hat ihr eigenes Erinnerungsvermögen, d. h. sie kann nach Maßgabe ihrer Beschaffenheit sowol durch äußere Eindrücke als durch innere Erregungen aus dem unbewußten Zustande wieder in den bewußten übergehen.

Einbildungsvorstellungen (Phantasieen) endlich sind freie, nicht nach objectiven Gesichtspunkten, sondern nur nach dem subjectiven Gedankenlaufe geschehende Verflechtungen reproducirter Vorstellungselemente; sie haben also einen doppelten Charakter, einen reproductiven und einen productiven. Eine für sich bestehende allgemeine Einbildungskraft (Phantasie) gibt es nicht; sie ist in jedem Individuum gebunden an die von ihm bereits erworbenen Vorstellungen, durch deren mannigfaltige Verknüpfungen unbestimmt viele Phantasiegebilde entstehen können.

Da nun Gedächtniß, Erinnerungs- und Einbildungskraft nicht substanzielle und selbstständige Wesen sind, sondern nur Formen, in welchen der menschliche Geist sich an einem bestimmten Inhalte bethätigt, so sind sie auch einer isolirten Pflege weder zugänglich noch bedürftig. Der Lehrer hat es also nicht mit geheimnißvollen Mächten zu thun, deren Cultur einen speciellen Dienst erheischte; sondern er hat lediglich dafür zu sorgen, daß das Kind durch eigene Thätigkeit möglichst vollkommene und werthvolle Vorstellungen erlange, dieselben treu festhalte, genau reproducire und selbstthätig verarbeite.

Hierzu eignen sich, wenn es sich um einen ernsten Elementarunterricht handelt, nur Stoffe von entschieden realer Natur, nicht Phantasiestoffe, welche dem kindlichen Gedankenkreise fremdartig sind, also nicht Märchen, Sagen, Mythen, Legenden, religiöse Wundergeschichten. Das Kind phantasirt ohnehin genug; aber es ist dabei so vernünftig, nur mit realen Stoffen zu phantasiren, nicht mit Hexen, verzauberten Prinzen, Engeln, Teufeln und anderen metaphysischen Wesen. Möge es denn vor der Schulzeit und dann noch ferner in seinen Mußestunden der Lust am Spielen und Phantasiren sich hingeben. Und auch in der Schule selbst soll sein poetischer Sinn Nahrung finden. Es ist kein Zweifel, daß Thierfabeln, Personificationen der Jahreszeiten, poetische Schilderungen und Erzählungen aus dem Natur- und Menschenleben, überhaupt solche Dichtungen, die sich im kindlichen Anschauungs-, Empfindungs- und Gedankenkreise bewegen, für den Elementarunterricht geeignet und werthvoll sind. Aber gerade die absonderlichen Gebilde eines wahnerfüllten Zeitalters der zarten Jugend als Lehrstoff aufoctroyiren, wie es von manchen Pädagogen angestrebt wird, das heißt die Jugend um ihren gesunden Menschenverstand, um ihr unbefangenes Denken bringen, sie aus der natürlichen Welt in eine Traumwelt versetzen, die kindliche Phantasie überreizen und die Zeit mit Possen vergeuden. Es ist im Allgemeinen unbedenklich, wenn Kinder dann und wann zur Unterhaltung ein Stücklein aus der Märchenwelt hören oder lesen; aber zu Lehrstoffen eignen sich jene metaphysischen Poesieen erst dann, wenn die Schüler reif genug sind, um die culturhistorische Bedeutung derselben fassen zu können. Als Nahrung für die Phantasie unserer Elementarschüler bietet die moderne Poesie, bieten besonders unsere Kinderschriftsteller einen reichen, nicht nur unschädlichen, sondern auch bildenden Stoff dar. Der kindlichen Einbildungskraft soll ihr Recht werden; aber man soll sie nicht übermäßig pflegen und nicht mit unkindlichen Vorstellungen anfüllen. Sonst verliert der jugendliche Geist seinen nüchternen Blick in die Welt und die Lust zu ernster Arbeit.

Ernst muß aber in der Schule herrschen. Das Lernen darf kein Spiel sein. Es führt nur dann zum Ziele und zugleich zu wahrer Freude, wenn es mit Anspannung aller geistigen Kräfte

verbunden ist. Daher sollen auch jene Vorstellungsformen, welche die Mitte zwischen Verstand und Phantasie halten, als da sind Witze, Wortspiele und Räthsel, Sprüchwörter und Anekdoten, Bilder und Gleichnisse, nur mäßig angewendet werden. Sie sind zwar wirksame Mittel, um interessante Gesichtspunkte anzudeuten und zum Denken anzuregen, können daher kleineren, namentlich geistig trägen Kindern gegenüber oft mit gutem Erfolge zur Erregung eines gewissen productiven Schwunges angewendet werden. Allmälig aber müssen sie hinter der einfach klaren Sprache des scharfen Denkens zurücktreten und nur noch gelegentlich in kleinen Dosen als Würze in Anwendung gebracht werden. Der Lehrer hat darauf zu halten, daß seine Schule eine Stätte ernster Geistesgymnastik sei, die sich mit oberflächlicher und willkürlicher Spielerei nicht verträgt.

§. 36. Fortsetzung: Gedächtnißbildung, Mnemonik.

Ueber die Ausbildung des Erinnerungsvermögens (der Reproductionskraft) bedarf es keiner besonderen Vorschriften, da es ja geradezu unmöglich ist, einen guten Elementarunterricht zu ertheilen, ohne dasselbe fortwährend zu üben. Denn will sich der Lehrer in eine anregende Wechselwirkung zu den Kindern setzen, will er anschaulich, der Fassungskraft seiner Schüler entsprechend, lückenlos und fruchtbringend unterrichten: so muß er ja fleißig nachfragen, was die Kinder gesehen, gehört und erlebt, empfunden, gedacht haben. Ebenso muß er, um die Erfolge des Unterrichtes zu constatiren und zu sichern, vielfache mündliche und schriftliche Reproductionen, Uebungen und Anwendungen des Gelehrten veranlassen. Man nehme sich nur zu alle dem genügend viel Zeit, man eile nicht rastlos von einem Pensum zum andern, man lasse die Kinder zum Worte kommen, halte sie an zu genauem Ausdrucke ihrer Vorstellungen. Doch dies Alles steht mit der sogenannten Gedächtnißbildung im engsten Zusammenhange, auf die wir jetzt etwas genauer eingehen müssen.

Das Kind eignet sich neue Vorstellungen um so leichter und fester an, je weniger Vorstellungen es noch besitzt, weil der Geist, so lange ihm wenig Material zu Gebote steht, nicht viel reproductive und productive Operationen vollziehen, also seine Kraft vor-

zugsweise auf receptive Thätigkeit richten kann. Darum muß gerade in der Schulzeit, der besten Lernzeit, dafür gesorgt werden, daß nur Gediegenes und Werthvolles, dies aber auch in ausreichendem Maße und unverlierbar eingeprägt werde. Zwar ist alles gedankenlose, blos mechanische Lernen zu vermeiden, aber das einmal zum Verständniß Gebrachte und in präcise Worte Gefaßte muß auch wirklich sorgfältig und fest eingeübt werden: nicht blos Sprüche und Verse, Gedichte und sprachliche Musterstücke, sondern auch Lehrsätze, Regeln, Zahlen, Eintheilungen u. s. w., kurz das Wichtigste aus allen Unterrichtsgebieten. Es soll nichts memorirt werden, was nicht verstanden ist; die Kinder sollen aber das Gelehrte nicht blos verstehen, sondern auch behalten. Mit den Vorstellungen und Vorstellungsgruppen sollen sie bestimmte Worte und Wortgruppen fest verknüpfen und so Sache und Ausdruck zugleich erwerben und bewahren. Denn der Mensch weiß nur das, was er im Gedächtniß hat, d. h. was er wirklich ordentlich gelernt hat und treu festhält.

Daß man hiernach das Kind nicht mit Stoff überschütten, daß man nicht auf einmal zu viel und zu vielerlei, sondern immer nur so viel lehren dürfe, als der Schüler sicher fassen kann, leuchtet ein. Ueberhaupt ist das Lehren und das sogenannte Durchnehmen nicht hinreichend, sondern die Wiederholung, Ordnung und Gruppirung, Befestigung und Uebung des Gelernten unter mancherlei Formen muß hinzutreten; man halte auf sicheres Memoriren und guten Vortrag des Aufgegebenen, veranlasse die Schüler durch Fragen und Aufforderungen zu mündlichen und schriftlichen Darstellungen des Gelernten, zur Fertigung von Auszügen, Tabellen, Uebersichten, zur Anstellung von Beobachtungen und Vergleichungen u. s. w. Finden sich hierbei Irrthümer und Lücken, so ist nochmals auf die Elemente zurückzugehen, es sind je nach dem Lehrfache neue Anschauungen, Experimente, Erklärungen u. s. w. zu geben. Schon im Alterthume hat man erkannt, wie wichtig beim Lernen die Wiederholung ist. (Repetitio est mater studiorum.) Sie ist aber zweifacher Art, entweder blos reproducirend, oder neubildend, d. h. es kann entweder eine frühere Auffassung nur wieder ins Bewußtsein zurückgerufen, oder sie kann nochmals in Wirklichkeit vollzogen werden. Die erstere Art der Wiederholung genügt, wenn

der frühere Erkenntnißact eine vollkommene Vorstellung hinterlassen hat; die andere ist nöthig, wenn dies nicht der Fall ist, wenn also das Vorstellen noch dunkel, lückenhaft, unrichtig ist. Wenn nun bei aller neubildenden und befestigenden Lernthätigkeit der Schüler fortwährend mit lebhaftem Interesse auf den Grund der Sachen dringt, so wird er sich allmälig einen gediegenen geistigen Besitz erwerben, denselben bleibend festhalten und frei verwenden lernen; damit aber entwickelt er eben seine intellectuellen Kräfte.

An die Stelle dieses naturgemäßen Verfahrens eine besondere „Gedächtnißkunst“ (Mnemonik) zu setzen, zeugt von Mangel an pädagogischer Einsicht. Diese Afterkunst läuft lediglich auf Zeitverschwendung hinaus, geht immer nur auf Außenwerk, nie auf innere Bildung, zerstückelt den Lehrstoff, schwächt durch Einschiebung von Nebendingen die Aufmerksamkeit auf die Hauptsache, zerstört von Grund aus den wissenschaftlichen Sinn, den Ernst des Strebens und den productiven Schwung des Geistes. Möge kein Lehrer durch derartige Spielerei sein eigenes Werk untergraben! Fleiß und Gründlichkeit im Lernen und Wiederholen, selbstthätige Verknüpfung und einheitliche Concentration des Gelernten nach inneren Gesichtspunkten, das ist die einzige wirklich heilsame Gedächtnißkunst. Denn wenn die Vorstellungen des Schülers treue und klare Abbilder der Unterrichtsobjecte sind und sich, den letzteren entsprechend, zu bestimmten Gruppen und Reihen concentriren: so bilden sie einen festen und geordneten Gedankenkreis, den der Schüler ohne besondere Kunst überschauen und beherrschen wird. Darauf also hat der Unterricht hinzuarbeiten. Und es gibt hierzu eben keine anderen Mittel, als Beschränkung des Lehrstoffes und Vereinfachung des Lehrplanes nach Maßgabe des Fassungsvermögens der Schüler, gründliche elementarische Behandlung, feste Einprägung und organische Verknüpfung der Unterrichtsobjecte. Wird auf diese Weise der Geist des Kindes zur Selbstständigkeit gebildet, so bedarf es keiner Krücken, die ja ohnehin nur zur Unterstützung der Lahmen bestimmt sind.

§. 37. Bildung der Denkkraft.

Wird dagegen der intellectuellen Bildung des Kindes von Anfang an der Charakter geistiger Freiheit und Selbstthätigkeit auf-

geprägt, so findet sich auch das Denken von selbst ein, da sich ja die menschliche Seele in ihrer gesammten Entwickelung wesentlich activ verhält (vgl. §. 29). Ein besonderes Vermögen ist hierbei nicht im Spiele. Der sogenannte Verstand mit seinen Unterabtheilungen (Begriffs-, Urtheils- und Schlußvermögen), sofern er als Urheber des Denkens, als geistige Productionskraft bezeichnet und wol gar als angeboren gesetzt wird, ist schlechterdings eine bloße Erdichtung. Möge sich nur jeder Pädagog alle Sorgen um die Bildung solcher mysteriöser Wesen getrost aus dem Sinne schlagen. Alle intellectuellen Entwickelungen entstehen einzeln und aus ganz bestimmten Factoren; wer nichts gelernt hat, versteht nichts, kann nicht begreifen, urtheilen und schließen, hat also keinen Verstand, kein Begriffs-, Urtheils- und Schlußvermögen. Diese Vermögen reichen in jedem Menschen so weit, aber auch nur so weit, als seine auf Grund innerer und äußerer Wahrnehmungen gewonnenen Vorstellungen und Begriffe reichen.

Es handelt sich also um die Herstellung dieser realen Gebilde, welche zugleich Kräfte zu productiver Geistesthätigkeit sind. Wenn demnach der Lehrer in der oben dargestellten Weise für die Bildung, das Beharren und die Regsamkeit eines werthvollen Gedankenkreises im Schüler Sorge trägt, so legt er zugleich den Grund zur fortbildenden Geistesthätigkeit. Nur aus positiv richtigen, klar ausgebildeten, kräftig fortdauernden und frisch reproducirten Vorstellungen können vollkommene Denkentwickelungen hervorgehen, während alle Mängel der intellectuellen Grundgebilde auch in ihren weiteren Verflechtungen wiederkehren. Alles vorzeitige und übereilte Fortschreiten von der Anschauung zur Abstraction wird also, weit entfernt dem Denken Vorschub zu leisten, das Denken in seinen Wurzeln schädigen. Auch bei Entwickelung der Productivität handelt es sich um die rechte Zeit und den rechten Umfang der erziehlichen Maßregeln; auch hier ist Verfrühung nicht minder schädlich als Vernachlässigung. Wo die Anschauungen noch dürftig sind, können keine klaren Begriffe gebildet, sondern höchstens leere Worte an ihre Stelle gesetzt werden. Und wo keine Begriffe sind, können auch anderweitige logische Operationen nicht vollzogen werden. Man veranlasse also den Schüler nicht zum Urtheilen über Dinge, von denen er

noch nichts versteht; man wolle aus ihm nichts entwickeln, wozu ihm noch die Elemente fehlen; man verlange keine Schlüsse und Beweise, keine Definitionen und Eintheilungen, keine mündlichen oder schriftlichen Darstellungen, so lange die zu solchen Leistungen erforderlichen Vorbildungen noch fehlen. Denn durch übermäßige Anforderungen an den Schüler drängt man denselben zu unglücklichen Versuchen, verleitet man ihn überdies leicht zu unredlicher Benutzung fremder Hilfe, oder zum frühreifen Schwätzen über unverstandene Dinge und zur Selbstüberschätzung, oder auch zu einem lähmenden Verzagen an der eigenen Kraft. Und das Alles gefährdet doch jedenfalls nicht blos die Geistes-, sondern auch die Gemüths- und Charakterbildung. Man kann eben kein Haus bauen ohne Material, und man soll nicht, im Widerspruch mit der Natur, vor der geistigen Reife die geistige Zeugungskraft in Anspruch nehmen.

Auf der anderen Seite ist es aber eine unerläßliche Anforderung an jeden Unterricht, daß er die im Schüler thatsächlich vorhandenen Kräfte in Wirksamkeit bringe. Hierauf beruht ja das eigentlich bildende, nämlich das entwickelnde (heuristische) Lehrverfahren, d. h. die dem Schüler gegebene Anleitung, aus dem ihm Bekannten neue Urtheile, Definitionen, Schlüsse, Beweise, Eintheilungen und Lehrsätze zu finden. Man muß dem Schüler das Lernen nicht zu leicht machen, ihm in der Regel nichts geben, was er selbst finden kann. In allen Unterrichtsfächern, in der Zahlen-, Raum- und Sprachlehre, in der Naturkunde, Geographie, Geschichte, Sittenlehre u. s. w. handelt es sich zwar zuerst um concrete Vorstellungen aus den Gebieten äußerer und innerer Wahrnehmungen, zuletzt aber um allgemeine Erkenntnisse; und die ersteren müssen allmälig zu den letzteren hinübergeleitet werden, wenn der Geist wirklich zu klarem Bewußtsein und zu einem beherrschenden Blick über die Sinnes- und Geisteswelt gelangen soll. Der Schüler muß also zur Combination und Sonderung seiner Vorstellungselemente, zur Erkenntniß der Gleichheit und der Gegensätze in den Dingen und so zur klaren Erfassung des Inhaltes und scharfen Abgrenzung des Umfanges seiner Begriffe geführt werden. Die Einsicht beruht nicht blos im anschaulichen Vorstellen zerstreuter Einzelheiten, sondern in der inductiven Zusammenfassung

einzelner Beispiele zu allgemeinen Sätzen, der besonderen Fälle zur Regel, der Bruchstücke zur Einheit und zuletzt umgekehrt in der Ordnung des Besonderen nach allgemeinen Gesichtspunkten. Alle Unterrichtsgegenstände geben hierzu Gelegenheit und Anregung, und es kann und soll demnach das selbstständige Denken des Schülers in jedem Fache, sowol durch den Unterricht selbst, als auch durch Stellung von Aufgaben zu Ausarbeitungen aus dem Gebiete seines Wissens gepflegt werden.

Da nun der Schüler zu solcher productiven Thätigkeit eines klaren Ueberblickes über seinen geistigen Besitz und außerdem Zeit und Kraft zu dessen Verarbeitung bedarf: so ist auch hier wieder klar, daß nicht nur eine zu große Vielheit und Verschiedenartigkeit sinnlicher Eindrücke, sondern auch ein zu massenhafter Unterricht der höheren intellectuellen Bildung sehr nachtheilig ist. Denn eine bunte Ueberfülle äußerer Reize zerstreut den Geist, beraubt ihn der ruhigen Klarheit und hindert ihn an der begriffsmäßigen Zusammenfassung seiner Vorstellungen; zu vieles Lernen erschöpft die geistige Kraft des Schülers und lähmt daher seine Productivität. Wer jeden Tag das ganze Quantum seiner intellectuellen Vermögen zum bloßen Anschauen, Einüben, Reproduciren, Nachbilden bis zur geistigen Ermüdung verbraucht, dem müssen natürlich die erregenden Kräfte und Triebe zu freier Selbstthätigkeit fehlen. Es ist daher kein Wunder, daß in gut eingerichteten und gut geleiteten einfachen Landschulen, in denen der Lehrer nothgedrungen den Lehrstoff beschränken, dagegen die Kinder viel arbeiten lassen muß, oft verhältnißmäßig mehr denkende Köpfe angetroffen werden, als in kunstreich gegliederten Bürgerschulen, in denen leider viel zu viel und viel zu anhaltend gelehrt wird. Es muß als ein unverbrüchliches Gesetz der Didaktik gelten, das Lernen so weit zu beschränken, daß der Schüler immer genug freie Kraft und geistigen Schwung behalte, um sein inneres Eigenthum lebendig bewegen und frei verarbeiten zu können. Denn wer zu viel lernt, wird zu wenig denken. Und so zeigt sich, daß im Interesse der gesammten Wolfahrt des Kindes, der leiblichen, wie der geistigen, sittlichen und gemüthlichen, vor einer aufreibenden Ueberbürdung mit Lernstoff gewarnt werden muß, eine Warnung, die man nicht überhören darf, auch wenn während der Schulzeit scheinbar Alles ganz gut geht,

und der Schüler diese mit Glanz durchläuft. Oft trügt ein glänzender Schein, bis ihn der hinkende Bote zerstört. —

Mit den vorstehenden Betrachtungen ist zugleich die Berechtigung und die Nothwendigkeit der Schulferien nachgewiesen. Die Schüler bedürfen dann und wann einer längeren Muße, um den aufgenommenen Wissensstoff ordentlich verdauen, um im freien Menschen- und Naturleben frische Anschauungen sammeln, um eigenen Gedanken und Betrachtungen nachgehen, um sich von vorausgegangenen Anstrengungen erholen und zu neuen Anstrengungen kräftigen zu können. Der menschliche Geist gleicht einem Acker, welcher dann die besten Früchte treibt, wenn er einige Zeit brach gelegen hat. Daß übrigens die Hauptmasse der Ferien in die heiße Jahreszeit verlegt werden soll, ist eine pädagogische Forderung, für welche eben so gewichtige, als leicht erkennbare Gründe sprechen.

§. 38. Begründung und Erhaltung der Aufmerksamkeit.

Wenn auf diese Weise die gesammte intellectuelle Bildung des Zöglings von den ersten receptiven Anfängen an bis zu den productiveren Entwickelungen naturgemäß geleitet wird: so wird auch der Zögling seine geistigen Kräfte und sein Interesse stets den Bemühungen des Erziehers entgegenbringen, er wird den ihm dargebotenen Unterricht willig, freudig, mit gespannter Aufmerksamkeit empfangen. Es ist immer das normale Verhältniß, daß die Aufmerksamkeit, d. h. die Richtung des erkennenden Geistes auf das zu erkennende Object, nicht durch Zwang und nebensächliche Hilfsmittel herbeigeführt werde, sondern aus dem eigenen Interesse des Zöglings, d. h. aus der Freude an geistiger Bethätigung, aus dem Gefühl der eigenen Kraftsteigerung, aus der Lust an Vermehrung des geistigen Lichtes, aus dem regen Triebe nach Vervollkommnung, also aus reiner Wißbegierde entspringe. Die Einsicht muß dem jungen Menschen ein Gut werden, welches er unmittelbar fühlt und schätzt.

Dies unterliegt im Allgemeinen keiner Schwierigkeit, da das Menschenkind das Streben nach Bethätigung und Bildung mit zur Welt bringt. Und der Erkenntnißtrieb wird in keinem Kinde erlöschen, sondern täglich aufs neue erwachen, wenn er nach der

oben dargestellten Weise gepflegt wird und immer neue Ziele erreicht. Man gründe nur die Bildung des Kindes auf dessen eigene Wahrnehmungen, berücksichtige stets seinen Bildungsstandpunkt, seine Kräfte und seinen gesammten Zustand, schreite lückenlos, behutsam und sicher vorwärts, bereite dem Kinde einen wirklich werthvollen und dauerhaften geistigen Besitz, führe es stets zu voller Beherrschung seines Gedankenkreises, gebe ihm Zeit, Muße und Anregung zur selbstständigen Lösung wolbemessener Aufgaben, behüte es vor niederschlagendem Mißlingen, aber auch vor zu leichtem Gelingen seiner Versuche, man sei auch mäßig und vorsichtig im Loben und Tadeln, im Belohnen und Bestrafen, bewahre überhaupt das Kind sowol vor Muthlosigkeit als vor Selbstüberschätzung, begründe vielmehr in ihm ein richtiges Gefühl der eigenen Kraft und ein besonnenes Selbstvertrauen; wird überdies noch der übermäßigen Ausbildung des vegetativen Lebens (der Trägheit), der Entstehung von Begierden, sowie den äußeren Störungen geistiger Sammlung vorgebeugt: so geschieht alles, was zur Begründung und Erhaltung der Aufmerksamkeit erforderlich ist. In der Schule ist vorzugsweise eine gute Ordnung und Disciplin, eine anschauliche, lebendig anregende Lehrweise, eine sorgfältige Berücksichtigung der Individualitäten, eine allseitige und zweckmäßige Vertheilung der Fragen, die Vermeidung aller unnöthigen Worte, Lob- und Scheltreden, Drohungen und Strafen, ein sicheres Auftreten und ein das Ganze beherrschender Blick des Lehrers, überhaupt eine gute Schul- und Lehreinrichtung, eine gute Methode und ein guter Lehrer nöthig. Wo Alles in Ordnung ist, weckt und erhält der Unterricht in der Regel von selbst die Aufmerksamkeit; wo aber ein Lehrer andauernd viel außerordentliche Maßregeln zur Erhaltung der allgemeinen Aufmerksamkeit anwenden muß, da hat er die ordentlichen Disciplinarmittel nicht in der Gewalt, und er muß vor Allem sich selbst prüfen und an sich selbst bessern.

Leider geht vielen Kindern die Wißbegierde, die Geistesfrische und der Frohsinn, mit denen sie in die Schule eintreten, daselbst nach und nach verloren; Zerstreutheit, schläfriges Wesen, Widerwille gegen das Lernen, mürrische Verdrossenheit breiten sich über die früher so heiteren Gemüther aus, das Glück der Kindheit ist zu Ende. Nicht selten begegnet man diesen Erscheinungen in

Bürgerschulen, die zu hoch hinauswollen, noch öfter in Gymnasien und Realschulen, in denen fast durchgängig der Unterricht quantitativ und qualitativ die Fassungskraft der Schüler überschreitet. Die letzteren werden dann zu Schlachtopfern pädagogischer Rohheit, und man darf wol behaupten, daß durch das moderne Schultreiben mit seiner heillosen Stopferei und Paukerei Tausende von jungen Geistern ruinirt werden. — Hiergegen gibt es nur ein Heilmittel, und dies ist der pädagogische Sinn, welcher leider vielen Schulbehörden und vielen Lehrern, namentlich solchen Lehrern, welche vom Gelehrtendünkel ergriffen sind, noch gänzlich fehlt. Indem nun die Schüler einerseits mit Lernstoffen und Lernaufgaben überbürdet werden, anderseits einer anschaulichen und anziehenden Unterweisung entbehren, entsteht in ihnen Ueberdruß, Langeweile, Abneigung gegen Unterricht und Studium. — Die Schule darf den Wissensdurst nicht zerstören; sie soll ihn wol befriedigen, aber auch erhalten und stets aufs Neue erregen. Das ist das Zaubermittel, wodurch die Aufmerksamkeit der Schüler gefesselt wird.

§. 39. Materiale und formale Bildung.

Aus allen bisherigen Erörterungen über die Vorgänge und Resultate der intellectuellen Entwickelung ergibt sich auch, was von der Unterscheidung zwischen materialer und formaler Bildung zu halten sei. Die hierüber in der pädagogischen Welt geführten Untersuchungen und Streitigkeiten haben trotz ihrer Lebhaftigkeit und Ausführlichkeit bisher kaum ein sicheres Resultat gehabt. Zwar darf behauptet werden, daß der formalen Bildung im Allgemeinen von der wissenschaftlichen Pädagogik ein hoher Werth beigelegt wird; allein nicht selten wird sie auch als hohler Formalismus und als Quelle der Abstractions- und Raisonnirsucht bezeichnet. Dabei macht sich eine große Verschiedenheit in der Begriffsbestimmung über das Wesen der materialen und formalen Bildung bemerklich, und gerade diese Verschiedenheit ist ohne Zweifel die ergiebigste Quelle der erwähnten Streitigkeiten gewesen. Bald soll die klare Erkenntniß und praktisch sichere Beherrschung der logischen und grammatischen Gesetze, bald die richtige Auffassung der Formen, in denen die natürlichen Dinge erscheinen, bald die Geschicklichkeit im Hervorbringen gewisser hörbarer und

sichtbarer Zeichen, ja geradezu die technische Fertigkeit im Sprechen, Lesen, Vortragen, Stilisiren, in der Kalligraphie, im Zeichnen und Singen unter formaler Bildung verstanden werden. Am öftesten wird dieselbe jedoch als Entwickelung der geistigen Kräfte gegenüber dem Inhalt der geistigen Gebilde bezeichnet. Und diese letztere Fassung möchte in der That die sachgemäßeste sein. Denn die formale Bildung ist doch offenbar Bildung, Formung, Gestaltung des Geistes selbst, also das Gepräge und Verhalten, welches er gegenüber den Erkenntnißgegenständen annimmt. Nun ist aber klar, daß die Formen des sinnlichen und geistigen Seins für unser Vorstellen eben so wol ein Inhalt sind, als die Substanzen, Kräfte, Eigenschaften, Thätigkeiten und Verhältnisse des Seins, oder als Zahlen und Worte. Es kann demnach in keinem Falle die Summe der grammatischen und logischen oder der mathematischen Formenbegriffe, ebenso wenig die Auffassung der Formen an Thieren, Pflanzen, Mineralien, Ländern, Bergen u. s. w. schon an sich selbst als formale, der materialen entgegengesetzte, Bildung bezeichnet werden. Dieselbe besteht vielmehr, wie gesagt, in dem eigenthümlichen Verhalten des Geistes gegen die Objecte seiner Bethätigung. Der Geist kann nämlich diese Objecte unmittelbar wahrnehmen, die Vorstellungen von denselben auch im unbewußten Zustande festhalten, sich durch Reproduction dieser Vorstellungen ihrer Objecte erinnern, mittels der reproducirten Vorstellungen phantasiren, urtheilen, schließen u. s. w., mit einem Worte denken.

Alle diese Formen des geistigen Verhaltens werden nun bekanntlich in verschiedenen Individuen, je nach ihren Anlagen und Bildungsverhältnissen, mit geringerer oder größerer Schärfe ausgeprägt, und hieraus ergibt sich dann eben der individuelle Grad formaler Bildung. Die Vollkommenheit derselben wird also bedingt durch die Pflege und Schonung der Sinnesorgane, durch Sorge für Treue und Kräftigkeit der Auffassungen, für Klarheit und Dauerhaftigkeit der Vorstellungen, für selbstthätige Regsamkeit und productive Verarbeitung derselben, durch Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Genauigkeit, an Vorsicht in der Aufnahme und Verknüpfung der Vorstellungen, an Ausdauer und Anstrengung bei der intellectuellen Thätigkeit. Und so zeigt sich, daß die Pädagogik

keineswegs im Stande ist, im Interesse der formalen Bildung noch neue Regeln aufzustellen, sondern daß sie hier nur auf die Regeln der intellectuellen Bildung überhaupt zurückverweisen kann. Denn indem der Erzieher und Lehrer dieselben anwendet, aber auch nur sofern er dies thut, bildet er in seinem Zögling die Auffassungs-, Gedächtniß-, Erinnerungs-, Verstandes-, Phantasiekräfte u. s. w., kurz die intellectuellen Vermögen zu derjenigen Intensität und Vollkommenheit aus, welche unter gegebenen Verhältnissen erreichbar ist. Und damit ist eben im einzelnen Falle das mögliche Maß der formalen Bildung erzielt. Wenn der Pädagog nur überhaupt die intellectuelle Bildung seines Zöglings rationell leitet, so braucht er sich um die formale Bildung desselben nicht noch besondere Sorge zu machen. Denn eine allgemeine und von jedem Vorstellungsinhalte abgesonderte formale Bildung gibt es nicht, da ja die Kräfte des Geistes sich stets nur an einem bestimmten Material bethätigen und entwickeln können und selbst etwas Reales sind.

§. 40. Fortsetzung.

Nach diesen Erörterungen ist es gänzlich undenkbar, daß das Studium irgend einer Wissenschaft, etwa der Mathematik oder der Grammatik, den Geist für Erfassung aller anderen Wissenschaften zubereiten könne. Aber es gibt auch umgekehrt keine Wissenschaft, der nicht eine formal bildende Kraft beiwohnte. Aller Unterricht kann und soll dem Lernenden nicht blos Stoff zuführen, sondern auch seinen geistigen Vermögen eine bestimmte Gestalt geben; wenn dies nicht geschähe, so würde überhaupt von Bildung gar nicht die Rede sein können. Richtig ist allerdings, daß die logisch-sprachliche Bildung, insofern sie zur klaren Verarbeitung und Ordnung, sowie zum bestimmten Ausdruck eines jeden Wissensstoffes unentbehrlich und also allenthalben anwendbar ist, vorzugsweise einen formalen Charakter an sich trägt. Aber irrig ist es, daß der Logiker oder Philolog im Stande sei, vermöge eines allgemeinen Schemas den realen Inhalt der Wissenschaften zu finden oder auch nur zu construiren; alle derartigen Versuche sind auf etwas Unmögliches gerichtet und laufen lediglich auf Hirngespinnste hinaus. Denn unsere Begriffs- und Ausdrucksformen entscheiden nie über

das Sein der Dinge und über das wirkliche Geschehen; vielmehr müssen sie selbst sich nach dem wirklichen Sein und Geschehen richten. Der concrete Inhalt und die eigenthümliche Gliederung aller Wissenschaften wird lediglich durch die Objecte derselben bestimmt und kann nur gefunden werden mittels der äußeren und inneren Erfahrung, welche in keiner Weise von der Logik und Grammatik abhängig ist, sondern lediglich eine unbefangene Hingabe des erkennenden Geistes an die Wirklichkeit voraussetzt. Erst später, d. h. nachdem die Wahrnehmungs-, Gedächtniß- und Reproductionskräfte thätig gewesen sind, können logische Operationen und sprachliche Darstellungen in Anwendung kommen, und es läßt sich daher durchaus nicht einsehen, wie die Grundentwickelungen und Grundkräfte der Intelligenz durch eine allgemeine Formalwissenschaft erzeugt oder gestärkt werden sollten.

Allgemeine Geisteskräfte sind allerdings angeboren und entstehen durch den psychischen Lebensproceß fortwährend aufs Neue; denn die noch freien Erkenntnißvermögen können ebensowol auf mathematische, als auf sprachliche, naturhistorische u. s. w., kurz auf allerlei Gegenstände hingerichtet werden, überdies ebensowol zu receptiven, als zu reproductiven und productiven Thätigkeiten dienen und sind eben in diesem Sinne noch unbestimmter, also allgemeiner Art. Aber solche Kräfte sind Naturgaben, nicht Erzeugnisse des Unterrichtes. Jeder Erkenntnißact, wie er durch den Unterricht herbeigeführt wird, erzeugt nur ein specielles Gebilde von bestimmtem Inhalt, bestimmter Form und bestimmter Intensität, und kein Gebilde kann ein anderes ersetzen. Jedes Ding in der Welt ist, was es ist, nicht aber zugleich etwas Anderes. Da nun Wahrnehmung, Gedächtniß, Verstand, Phantasie u. s. w., obwol sie allgemein gedacht, d. h. in psychologische Begriffe gefaßt werden können, doch nicht allgemein sind, sondern stets nur speciell und individuell existiren, so kann es auch eine allgemein formale Bildung nicht geben, sondern thatsächlich reicht jede geistige Kraft und Form nur so weit, als ihr reales Sein und ihr Inhalt reicht. Wer Vocabeln, mathematische Regeln, physikalische Lehrsätze u. s. w. lernt, lernt eben dies und nicht etwas Anderes; und wer über moralische Charaktere, über botanische Systeme oder astronomische Verhältnisse

denkt, übt eben sein Denken in einem ganz bestimmten Gebiete und nicht zugleich in einem anderen. Es kann daher auch keine allgemeinen Uebungen des Wahrnehmungsvermögens, des Gedächtnisses, des Verstandes u. s. w. geben. Durch Auffassung grammatischer Formen und Verhältnisse wird nicht das Mindeste gewonnen für Auffassungen aus dem Gebiete der Physik oder Chemie; durch Lernen von Sprüchen und Versen wird das Lernen mathematischer Formeln, geographischer Thatsachen, historischer Tabellen nicht im Mindesten erleichtert; durch Uebungen im geometrischen Beweisen übt kein Mensch das Beurtheilungsvermögen für psychologische Probleme u. s. w.

Richtig ist allerdings, daß ein und dasselbe Vorstellungsmaterial in verschiedene Denkentwickelungen verflochten werden kann und also, wenn es einmal gewonnen ist, den Fortschritt in so weit erleichtert, als es zu etwas Neuem brauchbar ist. Wer einmal eine Sprache gelernt hat, wird eine zweite deshalb leichter lernen, weil er schon weiß, was Casus, Numerus, Tempus, Subject, Prädicat u. s. w. ist; und wenn die zweite Sprache eine Tochter oder Schwester der ersten ist, so werden überdies eine Menge specieller Elemente in beiden übereinstimmen. Die Mathematik ferner bildet in so weit allgemein, wie weit Zahlen- und Raumbegriffe anwendbar sind, was bekanntlich im täglichen Verkehr, im praktischen Berufsleben, in den Naturwissenschaften, der Astronomie u. s. w. vielfach der Fall ist. Ebenso erleichtert die richtige Auffassung einer Pflanzengruppe, einer Landschaft u. s. w. den ferneren Fortschritt in der Botanik, Geographie u. s. w., insoweit die bereits gewonnenen Vorstellungen als Bestandtheile in neue Auffassungen einzugehen geeignet sind. Und unter derselben Voraussetzung ist überhaupt in allen Fällen die materiale und zugleich formale Bildung reale Kraft zum Fortschritt. Hierzu kommt noch, daß jede intellectuelle Entwickelung, sofern sie rechter Art ist, das Interesse am Fortschritt und die Wißbegierde steigert, sowie den späteren Entwickelungen als regelnde Musterform dient, d. h. dem Geiste ein aufmerksames, umsichtiges und ausdauerndes Streben nach Ordnung und Klarheit, überhaupt eine möglichst vollkommene Ausführung aller seiner Thätigkeiten zum Bedürfniß macht. Hierdurch wird eine Gewöhnung zu voller Hingabe an die Erkenntnißobjecte begründet. Das höchste Ziel dieser

Gewöhnung und zugleich die Krone aller formalen Bildung ist die absolute Wahrheitsliebe, welche frei macht von subjectiver Befangenheit und Eitelkeit, von Vorurtheilen, von blindem Autoritätsglauben, von Verketzerungs- und Verfolgungssucht, und welche als die schönste Blüte der Intelligenz und zugleich der Sittlichkeit, also der Humanität zu betrachten ist. Sie zu erzeugen, ist die erhabenste Aufgabe alles Unterrichtes. Und so zeigt sich die formale Bildung, in ihrer praktischen Bedeutung erfaßt, als Fähigkeit, Trieb und Richtschnur steter Fortbildung und freier Selbstthätigkeit, gerichtet auf wahrhafte Veredelung des ganzen Menschen. Nur wenn der Unterricht den Zögling diesem Ziele entgegenführt, ist er ein wahrhaft erziehender, d. h. ein solcher, der auf die ganze Persönlichkeit des jungen Menschen gestaltend und emporziehend einwirkt.

III. Allgemeine Methodik der Volksschule.

§. 41. Unterrichtliche Aufgabe der Volksschule.

Aus den obigen Betrachtungen haben sich die allgemeinen Regeln für den erziehenden Unterricht überhaupt ergeben, gleichviel, wo und in welchem Umfange er ertheilt werde. Es entsteht nun die Frage, was für ein Unterricht nach Inhalt, Umfang und Form für das aufwachsende Geschlecht eines cultivirten Volkes als allgemein nöthig und wünschenswerth und daher als Aufgabe der Volksschule zu betrachten sei. Denn daß die Kraft und Zeit des einzelnen Menschen, namentlich die des Volksschülers, viel zu gering ist, um alles menschliche Wissen und Können zu umfassen, bedarf keines Nachweises. Bekannt ist auch, daß nicht alle möglichen Kenntnisse und Fertigkeiten einen gleichen Werth für jeden Menschen haben. Niemand wird behaupten, daß z. B. eine fremde Sprache, die Geographie und Geschichte eines weit entfernten Reiches, die theoretischen Grundlagen und die praktischen Geschicklichkeiten für die mannigfachen Gewerbe jedem einzelnen ebenso ersprießlich wären, wie etwa das Verständniß und die Beherrschung seiner Muttersprache, die Bekanntschaft mit seiner Heimat,

die Kenntniß der einfachsten Rechnungsarten, die Einsicht in die allgemeinen Menschenpflichten. Hieraus folgt, daß behufs der allgemeinen Volksbildung eine Auswahl unter den mannigfaltigen Kenntnissen und Fertigkeiten getroffen werden muß.

Was alle Kinder eines Volkes lernen sollen, muß für alle Glieder dieses Volkes, gleichviel, welchem besonderen Lebens- und Berufskreise sie angehören mögen, von Werth sein. Der Volksschulunterricht soll mit anderen Worten praktisch sein, d. h. eine allgemeine Bildung für das Leben anstreben. Diese besondere Forderung kommt hier zu den oben (§. 32 am Ende) ausgesprochenen allgemeinen Forderungen noch hinzu, weil gerade die entschieden praktische Richtung und zwar die Richtung auf das allgemein Praktische für die Volksschule charakteristisch ist. Sie darf also weder eine rein wissenschaftliche, noch eine speciell fachliche Bildung zum Ziele haben, also auch weder auf eine Gelehrtenschule, noch auf die Betreibung bürgerlicher Gewerbe direct vorbereiten. Denn abgesehen davon, daß Niemand mit Bestimmtheit wissen kann, welchen Beruf der junge Mensch einmal wählen und festhalten werde; abgesehen auch davon, daß es in einer gemeinschaftlichen Schule unmöglich sein würde, den künftigen Berufsaufgaben der verschiedenen Schüler gerecht zu werden; abgesehen endlich davon, daß man billigerweise dem Volksschullehrer nicht zumuthen kann, sich mit den zahlreichen Wissenschaften und Gewerben so vertraut zu machen, daß er einen auf sie bezüglichen Unterricht mit Ehren ertheilen könnte: so würde doch, selbst wenn alle diese Schwierigkeiten nicht existirten, ein in die Volksschule hineingetragener specieller Fachunterricht vom erziehlichen Standpunkte aus jederzeit zu verwerfen sein, indem ein solcher die allgemeine Bildung und die öffentliche Wolfahrt schädigen müßte. Nur eine Allen gemeinsame Volksbildung ist im Stande, das gegenseitige Verständniß und das hierauf beruhende Zusammenleben und Zusammenwirken der Glieder eines Gemeinwesens zu begründen und zu erhalten, nicht aber die frühzeitige Verfolgung der Sonderinteressen und die hieraus entstehende egoistische Verengung des Denkens und Strebens. Daß die letztere Geistesrichtung den Einzelnen nicht nur ungeschickt und abgeneigt macht, seine Pflichten als Mensch und Staatsbürger zu erfüllen, sondern ihm selbst zum Nach-

theile gereicht, lehrt die Erfahrung. Denn bei geistiger Erstarrung und Beschränktheit geräth der Mensch inmitten des vielgestaltigen und wechselvollen Lebens leicht in Verhältnisse, in denen er sich weder zu rathen noch zu helfen weiß; sein Schicksal wird stets mehr das Werk seiner Umgebung und zufälliger Ereignisse, als seiner eigenen Thaten sein. Vollends das Streben nach sittlicher Veredelung, nach dem ewig Wahren und Guten, nach menschlicher Vollkommenheit und Würde, das Gefühl seiner höchsten Bestimmung wird ihm in der Tretmühle der Alltäglichkeit abhanden kommen.

Die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung also ist die eigenthümliche Aufgabe der Volksschule, und vermöge dieser eigenthümlichen Aufgabe ist die Volksschule eine selbstständige, von keiner anderen Schule abhängige Bildungsanstalt. Allerdings wird sie, indem sie ihre Aufgabe löst, zugleich zur Vorbildungsanstalt für höhere Schulen. Allein nur ein kleiner Theil der Volksschüler geht in höhere Schulen über, und die letzteren können nicht verlangen, daß die Volksschule blos ein Hilfsinstitut für sie sei. Viel vernünftiger wäre es, wenn die höheren Schulen, wie schon Comenius wollte, nur solche Schüler aufnähmen, welche das Ziel der Volksschule erreicht haben. — Bemerkt sei noch, daß wir auch die „Bürgerschulen“, sofern sie für Kinder im schulpflichtigen Alter bestimmt sind, zu den Volksschulen rechnen, und daß wir es für einen Schaden halten, wenn man die Bürgerschule zu einer höheren Lehranstalt hinaufschrauben und zugleich zwischen „Bürgerschullehrern“ und „Volksschullehrern“ eine Schranke errichten will.

§. 42. Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule.

Indem wir das Vorstehende zusammenfassen, können wir sagen: die allgemeine Menschenbildung in volksthümlicher Gestalt ist das Ziel, welchem der Volksunterricht zu dienen hat, obwol er allein dieses Ziel nicht verwirklichen kann. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, mit deren Uebermittelung an die Kinder er sich beschäftigt, müssen erstens allgemein zugänglich und erreichbar, zweitens allgemein werthvoll und anwendbar sein und drittens alle Kräfte des jugendlichen Geistes in Anspruch nehmen. Nun gibt es eine bestimmte Reihe von Unterrichtsgegenständen, deren Ele-

mente diesen drei Anforderungen entsprechen, und welche daher auch mit vollem Rechte gegenwärtig nicht nur in der Theorie, sondern meist auch in der Gesetzgebung und Praxis des deutschen Volksschulwesens feststehen. Dies sind die Muttersprache (nebst Lesen, Schreiben u. s. w.), die Moral und Religion, die Zahlen- und Raumlehre, die Naturkunde, die Geographie, die Geschichte, das Zeichnen, Singen und Turnen. —

Außerdem haben in den Mädchen-Volksschulen aus praktischen Gründen fast überall die Handarbeiten, hie und da auch die Haushaltungskunde Platz gefunden. Wünschenswerth wäre noch für Knaben- wie für Mädchenschulen eine einfache Gewerbskunde, wie sie schon Comenius anstrebte, d. h. eine populäre Belehrung über die verschiedenen Berufsarten. Sie brauchte aber nicht ein eigenes Fach zu bilden, sondern könnte an Heimats-, Vaterlands- und Naturkunde angeschlossen werden. Die gewerbliche Arbeit selbst in die Volksschule einzuführen, ist zwar schon vielfach versucht worden und wird neuerdings wieder sehr lebhaft angestrebt; es hat sich aber hierin noch keine bestimmte Praxis ausgebildet.

Daß die moderne Volksschule mit der Wahl ihrer Lehrfächer das Richtige getroffen hat, bedarf keines weitläufigen Beweises. Denn nach allen obigen Auseinandersetzungen über die Entwickelung des Kindes kann es nicht mehr zweifelhaft sein, daß der junge Mensch vermöge seiner leiblichen und geistigen Kräfte und seiner äußeren Bildungsverhältnisse von früh an eine unberechenbare Anzahl von Wahrnehmungen bildet und von Uebungen anstellt, welche als die thatsächlichen Anfänge aller von der Volksschule angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten zu betrachten sind; daß ferner der Besitz aller dieser Kenntnisse und Fertigkeiten für jedes Mitglied und jeden Stand der civilisirten Gesellschaft einen Werth hat; daß endlich jede der oben genannten Disciplinen ihre eigenthümliche Bildungskraft besitzt. Hieraus folgt aber die Berechtigung und Nützlichkeit der genannten Lehrfächer für die Volksschule.

Man hat vielfach versucht, diese Unterrichtsgegenstände auf gewisse leicht überschauliche Gruppen zurückzuführen. Dies hat aber theoretisch erhebliche Schwierigkeiten und praktisch wenig Werth. Nur so viel ist richtig, daß sie sämmtlich auf drei Classen von Grundlagen beruhen: auf äußeren Wahrnehmungen, inneren Wahr-

nehmungen und Muskelthätigkeiten verschiedener Organe (der Stimmwerkzeuge, Hände u. s. w.). Aeußere Wahrnehmungen liegen der Geographie, Naturkunde, Geometrie u. s. w. zu Grunde, innere Wahrnehmungen der Sitten- und Religionslehre, sowie der Geschichte nach ihrer inneren Seite (den menschlichen Charakteren), der Sprachlehre nach ihren logischen Verhältnissen, den Produkten der Dichtkunst, sofern diese das Gemüthsleben darstellt. Die Muskelbewegungen des Kindes sind anfangs durchaus unwillkürlich; allmälig aber tritt, vermöge des Zusammenhanges zwischen Leib und Seele, ein Theil derselben, zuerst nur schwankend, dann immer sicherer in den Dienst bestimmter Vorstellungen. Und nur sofern dies möglich ist und geschieht, können technische Fertigkeiten entstehen, und kann in technischen Fertigkeiten Unterricht ertheilt werden. Denn aller Unterricht nimmt in erster Linie das Erkenntnißvermögen in Anspruch. Der Zeichen-, Schreib-, Sing-, Turn- und Arbeitsunterricht geht darauf aus, im Zöglinge zuerst richtige Vorstellungen der betreffenden Formen, Töne, Bewegungen herbeizuführen, dann den Schüler dahin zu bringen, daß er seine Muskeln speciell zur Erzeugung der vorgestellten Formen, Töne und Bewegungen einübe. Die aus Uebung (vielfacher Wiederholung) entspringende Fähigkeit, durch Muskelbewegungen gewissen Vorstellungen Ausdruck zu geben, heißt mechanische oder technische Fertigkeit. Dieselbe beruht sonach stets auf Beherrschung des Körpers durch den Geist, während die rein geistige Fertigkeit nur in schneller Reproduction und Verbindung von Vorstellungen besteht.

Aus diesen Betrachtungen ergibt sich, daß eine bestimmte Scheidung zwischen Unterricht in Kenntnissen und Unterricht in Fertigkeiten gar nicht möglich ist. Kenntnisse muß jeder Unterricht erzielen, wenn er seinen Zweck erreichen soll. Ganz untrennbar sind ferner in Sprache und Arithmetik das Wissen und Können, im Gesang Auffassung und Ausdruck u. s. w. Ebenso ist die Unterscheidung zwischen Wissenschaften der äußeren und der inneren Wahrnehmung keineswegs durchgreifend, wenigstens nicht für den Volksschulunterricht, wie sich z. B. an der Sprachlehre und Geschichte, in gewissem Sinne selbst am Religionsunterrichte einerseits und an der Naturkunde anderseits zeigt. Die Künste vollends, sammt den ihnen dienenden elementaren Fertigkeiten haben es stets zugleich

mit einem Inneren und einem Aeußeren zu thun. Uebrigens ist einleuchtend, daß die gymnastischen Uebungen für die allgemeine Menschenbildung einen ganz anderen Zweck haben, als die übrigen technischen Uebungen. Bei letzteren sind nämlich die zu erzielenden Geschicklichkeiten Zweck, bei ersteren nicht; denn wir lassen nicht turnen, um turnerische Kunstfertigkeiten zu erzielen, sondern um den Körper gesund und kräftig zu machen, beziehentlich gesund und kräftig zu erhalten. Daß ferner die Unterscheidung von realen und idealen Unterrichtsfächern ebenfalls keine durchschlagende sei, geht schon daraus hervor, daß das Ideale (Geistige) ebenso gut Realität hat, als alles Andere. Nicht haltbarer ist die Trennung des Unterrichts in einen materialen und einen formalen, sowie die Unterscheidung zwischen materialen und formalen Lehrfächern (s. § 39 f.).

Endlich kann auch die Hervorhebung der drei Unterrichtsobjecte: Gott, Mensch, Natur, nicht als Eintheilungsprincip für die Lehrfächer der Volksschule dienen, weil manche dieser Fächer ohne Zwang unter keinen jener allgemeinen Begriffe gebracht werden können, andere aber unter zwei oder auch unter alle drei fallen, übrigens Gott nicht ein Gegenstand des Wissens ist. Elemente der Menschenkunde liegen zerstreut in der Zoologie, Geographie, Geschichte, Sitten- und Religionslehre. Der Mensch selbst ist ein Naturgegenstand, die Geschichte ein Product der menschlichen und außermenschlichen Natur, zugleich auch, wie der Religiöse glaubt, der göttlichen Fürsehung, die Mathematik ein Erzeugniß des menschlichen Geistes und zugleich eine Regel alles Natürlichen u. s. w. So wenig also solche Unterscheidungen theoretisch durchführbar sind, so wenig haben sie einen Werth in der Praxis; hier kommt Alles auf eine richtige, die Kräfte des Schülers möglichst allseitig bildende und das Verwandte verknüpfende Behandlung an.

§. 43. Die Lehrmethode.

Dies führt uns auf die Unterrichtsmethode. Sie ist das planmäßige Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke. Der Schüler ist nicht im Stande, dieses Verfahren zu regeln, insofern er weder seine Bildungsziele klar zu erkennen, noch seine Bildungswege sicher zu bestimmen, noch endlich seine Bildungsmittel ausreichend zu beherrschen vermag. Daher kommt ihm

der Lehrer zu Hilfe, indem derselbe seine Einsicht, seinen Willen und seine praktische Geschicklichkeit den Interessen des Lernenden widmet. Schon hierdurch wird der Lehrer zum Erzieher, der Schüler zum Zögling, der Unterricht zu einem Erziehungsmittel. Es leuchtet aber zugleich ein, daß die Methode und mit ihr der erziehliche Charakter des Unterrichts um so mehr zurücktritt, je weiter der Schüler fortschreitet. Das Lehrverfahren wird immer weniger von geflissentlicher Rücksicht auf das Unterrichts**subject**, immer mehr von der Eigenthümlichkeit der Unterrichts**objecte** abhängig. Endlich auf den höchsten Stufen des Unterrichts handelt es sich lediglich um eine sachgemäße, gründliche, klare und präcise Lösung der Lehraufgaben selbst. Hieraus folgt, daß bei einem Elementarlehrer das methodisch-pädagogische, bei einem akademischen Lehrer das wissenschaftliche Interesse vorwiegen muß. Dem Lehrer einer Mittelschule darf keines dieser beiden Interessen fehlen; das richtige Mischungsverhältniß derselben bildet einen wesentlichen Bestandtheil seiner Lehrbefähigung. Leider betrachten sich viele Lehrer an Mittelschulen nur als Gelehrte. Sie meinen, der Besitz der Wissenschaft allein gebe ihnen schon die Befähigung und das Recht zur Ausübung ihres Berufes, den sie dann so ziemlich in akademischer Weise betreiben. Dies ist aber ein großes Uebel. Der Real- und Gymnasiallehrer, besonders der in den unteren Classen wirkende, muß nicht nur sein Pensum beherrschen, sondern auch pädagogischen Sinn und methodische Gewandtheit besitzen; sonst ruinirt er die Schüler. Noch entschiedener gilt dies freilich vom Volksschullehrer, und wer Kinder nicht ordentlich zu behandeln versteht, sollte kein Kinderlehrer werden, auch wenn er der gelehrteste Mann von der Welt wäre.

Der Lehrer und insbesondere der Volksschullehrer soll beim Unterrichte nicht seinen eigenen Weg, sondern den Weg des Kindes gehen, d. h. er soll den Lehrstoff nicht in der Weise vortragen, wie er sich ihn für seine eigenen wissenschaftlichen Bedürfnisse zurechtgelegt hat, sondern in der Weise entwickeln, wie ihn der Schüler zu fassen vermag. Er soll nicht ein fertiges System in den Geist des Schülers hineinbauen, sondern er soll erst die concreten Elemente des Systems klar legen und den Schüler so führen, daß derselbe allmälig das System entstehen sieht. Daher kann Niemand

ein guter Methodiker werden, wenn er nicht das Geschick besitzt, seine Gelehrsamkeit zu verbergen und auf den Standpunkt des Schülers hinabzusteigen; wenn er nicht an der Entwickelung des kindlichen Geistes mindestens eben so viel Freude und Interesse hat, als am Lehrstoffe, an der Wissenschaft. Der Lehrer darf nie vergessen, daß er um der Schüler willen da ist, und daß also sein Lehrverfahren, seine Methode im Dienste des Schülers stehen muß. Und die Unterrichtslehre hat eben zu zeigen, auf welche Weise die Lehrthätigkeit der geistigen Entwickelung des Schülers möglichst ersprießlich werde.

Man unterscheidet an der Methode mehrere Momente. Sie wird gebildet durch den Lehrgang und die Lehrform, ausgeführt durch den Lehrgeist und die Lehrmittel. Auf diese vier Elemente beziehen sich alle Vorschriften der allgemeinen und speciellen Methodik.

§. 44. Aeußerer Lehrgang, Lehrplan.

Was zunächst den Lehrgang betrifft, so ist ohne einen solchen der Unterricht überhaupt gar nicht denkbar. Denn wenn der Lehrer gewisse Unterrichtsgegenstände vorführen und behandeln soll, damit der Schüler gewisse Vorstellungen und Fertigkeiten erlange, so muß das Erstere wie das Letztere nothwendig in irgend einer Reihenfolge geschehen. Es fragt sich nur, in welcher. Die Methodik ist nicht zufrieden mit einem zufälligen oder willkürlichen Lehrgang; sie verlangt, daß derselbe nach bestimmten Gesichtspunkten planmäßig berechnet sei. Daher sagt man statt Lehrgang bisweilen auch Lehrplan. Streng genommen aber ist der letztere Ausdruck umfassender, als der erstere. Denn unter Lehrplan versteht man den Umriß der gesammten Unterrichtsthätigkeit in einer bestimmten Schulanstalt oder Classe, vielleicht auch die Lehrordnung, welche bei der Ausbildung eines Privatzöglings eingehalten werden soll. Die Lehrgänge für die einzelnen Fächer sind dann die weitere Ausführung jener allgemeinen Norm.

Maßgebend für den Lehrplan im Ganzen und für dessen specielle Durchführung sind die Kräfte und Bildungsbedürfnisse der betreffenden Schüler, ferner die Eigenthümlichkeiten der Unterrichtsgegenstände, endlich die äußeren Bedingungen des Unterrichts, namentlich die Unterrichtszeit und die Unterrichtsmittel. Dies sind die

gegebenen Ausgangspunkte aller Lehrthätigkeit. Dagegen hat der Lehrer, da er als solcher weder Gelehrter noch Künstler ist, an und für sich mit der Erzeugung des Lehrstoffes nichts zu thun; er findet denselben vor und muß ihn seinerseits gehörig erfaßt und durchdrungen haben, bevor er an methodische Erwägungen und unterrichtliche Thätigkeit geht. Er ist ferner außer Stande, die Kräfte und Bildungsbedürfnisse zu schaffen, welche ihm die Schüler entgegenbringen sollen; er muß dieselben nehmen, wie sie sind, sich aber auf die Behandlung derselben durch pädagogische Studien vorbereitet haben. Die äußeren Bedingungen des Unterrichtes endlich, wenn sie sich auch nicht gänzlich dem Einfluß des Lehrers entziehen, müssen doch in jedem Falle vor Beginn der unterrichtlichen Thätigkeit festgestellt sein; der Lehrer muß sich dieselben vollständig und mit ruhiger Objectivität vergegenwärtigen, wenn in seinen Lehrplan keine Rechnungsfehler kommen sollen.

Nach diesen Gesichtspunkten muß nun der Lehrplan zunächst in den allgemeinsten Grundzügen, als gesammte Lehrordnung, als Haushaltungsplan für eine bestimmte Schule festgestellt werden. Die verschiedenen Unterrichtsgegenstände sind nach ihrem relativen Werthe, ihren erfahrungsmäßigen Grundlagen, ihrem Umfange, ihrem gegenseitigen Verhältnisse, ihrer Stellung zu den Fähigkeiten des Kindes zu betrachten, damit die Auswahl, die Aufeinanderfolge oder Nebenordnung derselben und das einem jeden zu widmende Maß der gesammten Unterrichtszeit bestimmt werden könne. Die allgemeinen Lehrziele sind dann näher für die einzelnen Classen festzustellen. Und endlich muß für jedes Lehrfach und jede Lehrstufe ein ganz specieller Gang entworfen werden, wobei für jedes Jahr und für jedes Fach die zu Gebote stehende Unterrichtszeit möglichst genau zu berechnen ist.

Erst auf Grund aller dieser Berechnungen kann auch der Lections- oder Stundenplan aufgestellt werden. Er gibt die Lehrordnung für die einzelnen Wochentage behufs der Durchführung des gesammten Lehrplanes in allen einzelnen Fächern. Dabei nimmt er zugleich, soweit es die Verhältnisse nur immer gestatten, diejenigen Rücksichten auf Tages- und Jahreszeit, sowie auf den Wechsel der Lectionen, welche im Interesse der leiblichen Gesundheit und der Mannigfaltigkeit der geistigen Beschäftigung des

Schülers liegen, oder durch die Natur der verschiedenen Unterrichtsgegenstände geboten sind.

Wenn ein solcher specieller Plan auch nicht immer bis auf den kleinsten Punkt festgehalten werden kann, noch weniger zur Erstarrung der Lehrthätigkeit führen soll, sondern fortwährend aufs Neue geprüft und nöthigenfalls verbessert werden muß: so ist er doch in jedem Falle eines der sichersten Mittel gegen Zeitverschwendung und regelloses Thun des Lehrers zum Nachtheil der Schüler. Ein Lehrer, welcher ohne sorgfältig berechneten Plan arbeitet, ist ein ungeschickter oder unordentlicher Haushalter. Insbesondere in der Volksschule ist ein nach allgemein pädagogischen Gesichtspunkten und lokalen Verhältnissen ausgearbeiteter Plan unbedingt nothwendig, damit die Kinder stets genau von ihrem jedesmaligen Standpunkte aus auf dem kürzesten Wege die Elemente allgemeiner Menschenbildung mit Sicherheit erwerben und selbstthätig anwenden lernen. Immer muß das Naheliegende und Unentbehrlichste zuerst behandelt, das Fernerliegende und Mindernöthige aber in dem Maße angeschlossen werden, wie es der besondere Charakter jeder Einzelschule gestattet.

§. 45. Fortsetzung.

In richtiger Würdigung dieser letzteren Forderung hat man in der neuesten Zeit für verschiedene Unterrichtsfächer sogenannte concentrische oder cyklische Lehrgänge aufgestellt, in denen sich gewisse Erkenntnißkreise auf mehreren Lehrstufen wiederholen, um nach und nach innerlich genauer durchgebildet zu werden. Dieses Verfahren ist namentlich auf den historischen, geographischen, naturgeschichtlichen, sprachlichen Unterricht angewendet worden. Man führt nämlich auf der ersten Unterrichtsstufe aus dem Gesammtgebiete des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vor und bildet auf jeder folgenden Lehrstufe, unter Wiederholung des Vorangegangenen, den abgesteckten Erkenntnißkreis im Einzelnen weiter aus. Der Schüler steht dabei immer auf festem Boden, seine Entwickelung behält einen ununterbrochenen Zusammenhang, indem seine neuen Einsichten sich als natürliche Ergänzungen und Erweiterungen an die schon begründeten anschließen, alle zusammen aber auf jeder Lernstufe eine relativ abgeschlossene

Einheit bilden, so daß selbst ein verfrühter Austritt aus der Schule minder nachtheilig wird als da, wo der Lehrplan einer wissenschaftlichen Systematik entspricht und demgemäß auf jeder Unterrichtsstufe nur ein Bruchstück liefert.

Um aber nicht nur jedes Fach für sich fest zu begründen, sondern die Gesammtbildung des Schülers möglichst sicher zu stellen, zersplittere und überspanne man nicht die Kräfte desselben durch einen zu complicirten Lectionsplan: man betreibe nicht zu viele Fächer neben einander, sondern, wo man nur über eine beschränkte Stundenzahl verfügen kann, einige Fächer in verschiedenen Schuljahren oder Semestern nach einander. Vereinzelte Stunden nützen wenig. Lieber lehre man z. B. ein ganzes oder ein halbes Jahr recht tüchtig Naturgeschichte und Geographie und dann eben so lange und gründlich Physik und Geschichte, statt alle vier Fächer gleichzeitig mit sehr getheilten Kräften. Fremde Sprachen ferner, die ohnehin zur allgemeinen Volksbildung nicht nothwendig gehören, sollen dieselbe mindestens nicht beeinträchtigen, also in keinem Falle vor einer festen Begründung der Muttersprache eintreten; vollends gar zwei fremde Sprachen gleichzeitig in Angriff zu nehmen, ist ein großer Mißgriff. Leider erschweren viele Eltern, namentlich bemittelte, die naturgemäße Entwickelung ihrer Kinder dadurch, daß sie neben den Volksschulunterricht noch allerlei Privatstunden setzen, namentlich auch für fremde Sprachen. Eine moderne Cultursprache neben der Muttersprache ist allerdings für die allgemeine wie für die praktische Bildung der bürgerlichen Jugend wünschenswerth. Man sollte daher eine solche, statt sie dem vielfach mißlichen Privatunterricht neben der Schule zu überlassen, in den Lehrplan aller gehobenen Volksschulen („Bürgerschulen") aufnehmen, etwa vom fünften Jahrescursus an. Nur müßten diejenigen Kinder, welche im Allernothwendigsten keine befriedigenden Fortschritte machen, von dem fremdsprachlichen Unterricht ausgeschlossen werden.

Jedenfalls muß der gesammte Lehrplan darauf angelegt sein, die Kräfte der Schüler zu möglichst hohen Leistungen zusammenzufassen, ohne sie zu überspannen. Dieses Zusammenfassen soll aber nicht in jene falsche Concentration ausarten, wie sie von einigen Methodikern vorgeschlagen worden ist. Denn wenn man an einen Lehrstoff alles Mögliche anknüpfen und gleichzeitig Bruch-

stücke aus sehr verschiedenartigen Erkenntnißgebieten lehren will, so kann man in den Schülern nur Verworrenheit, Oberflächlichkeit und Einbildung erzeugen. Man soll zwar gelegentlich die inneren Beziehungen der verschiedenen Wissenskreise zu einander nachweisen, darf aber nicht die Lehrfächer mechanisch und chaotisch durcheinanderwerfen, sondern man muß ein jedes für sich von den ihm eigenen Elementen aus begründen. Nur an zwei Stellen des Lehrorganismus ist eine ausgedehnte Zusammenfassung verschiedener Vorstellungsgebiete natürlich und nützlich: bei der Ueberleitung des Kindes aus dem Leben in die Schule und dann wieder bei der Ueberleitung aus der Schule ins Leben, also auf der Elementarstufe und auf der Oberstufe des Schulunterrichtes. Der gesammte Wahrnehmungs- und Gedankenkreis, welchen das Kind zur Schule mitbringt, und welcher die Anknüpfungspunkte für alle Lehrfächer der Schule bietet, muß zunächst vom Lehrer zu seiner eigenen Information constatirt, dabei aber auch geklärt, berichtigt und ergänzt werden, damit von ihm aus die verschiedenen Fäden des Unterrichts fortgesponnen werden können. Dieser einleitende und vorbereitende Cursus ist die Aufgabe der elementaren Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen (s. §. 33). Im Verlaufe des Schulunterrichtes müssen aber auch die in den einzelnen Fächern gewonnenen Ergebnisse mehr und mehr gruppirt werden, damit der Geist des Schülers zur Ordnung und Einheit gelange, also einen beherrschenden Ueberblick über die mannigfaltigen Erkenntnißgebiete gewinne. Diesem Zwecke dient alle Repetition und Verarbeitung der gewonnenen Kenntnisse, wobei allerdings häufig an Gegenstände des einen Faches bereits bekannte Vorstellungen aus anderen Gebieten angeknüpft, ja um einen einzigen Mittelpunkt sehr mannigfaltige Erkenntnißmaterien concentrirt werden können. Das ist jedoch erst dann zulässig, wenn alle in Betracht kommenden Elemente schon festgestellt sind. Will man aber gleich anfangs und principiell irgend ein Lehrfach oder irgend einen Lehrstoff zum Centrum des ganzen Unterrichtes machen und alles Uebrige auf dieses Centrum beziehen, so folgt man einer bloßen Willkür und thut den Lehrfächern Gewalt an. Das wahre Centrum alles Unterrichtsstoffes ist der Geist des Schülers; hier sollen alle Vorstellungen zu harmonischer Einheit zusammentreten.

Der umfassende Ausdruck, also das sinnliche Centrum alles Wissens ist die Sprache.

§. 46. Innerer Lehrgang, Analyse und Synthese.

Die Gliederung des Unterrichtsstoffes gibt aber nur den äußeren Lehrgang, dem ein innerer parallel läuft, welcher sich an die Entwickelungsprocesse (Lernprocesse) des Schülers anschließt. Der erstere steht im Dienste des letzteren. Der Lehrer muß eben das Unterrichtsmaterial in derjenigen Aufeinanderfolge vertheilen, in welcher es, psychologischen Gesetzen gemäß, am leichtesten vom Schüler erfaßt, behalten und verarbeitet werden kann. Daß nun dies auch wirklich geschehe, dafür hat der innere Gang jeder einzelnen Lehrstunde zu sorgen.

Gerade die Reihenfolge der Erkenntnißprocesse, also der Weg, auf welchem der Geist Vorstellungen gewinnt, ableitet und ordnet, wird im engeren (logischen) Sinne Methode genannt. Die Methode des Lehrers läßt sich demgemäß hier näher bezeichnen als das Verfahren zur Einleitung, Regelung und Förderung der Erkenntnißprocesse des Schülers. Dieselben sind nun theils analytisch, theils synthetisch, wie denn überhaupt jeder Mensch nur durch Analysis (Zergliederung) oder durch Synthesis (Zusammensetzung) erkennt. Nun ist aber ferner alles Erkennen entweder ein unmittelbares (empirisches), d. h. eine Auffassung gegebener Objecte, oder ein mittelbares (logisches), d. h. eine Verarbeitung bereits gewonnener Vorstellungen (ein Denken). Und sowol die reale Auffassung gegebener Objecte und Ereignisse, als auch die logische (ideale) Verarbeitung bereits gewonnener Vorstellungen kann analytisch und synthetisch erfolgen. Demgemäß muß die Realanalyse und Realsynthese von der logischen Analyse und logischen Synthese unterschieden werden. Die beiden ersteren Erkenntnißprocesse haben das Ziel, solche Vorstellungsgebilde zu erzeugen, welche wirklichen Gegenständen, Verhältnissen und Vorgängen entsprechen. Die beiden letzteren führen zu idealen (logischen) Erkenntnißformen, die nicht einfach dem realen Sein nachgebildet sind, vielmehr einen beherrschenden Ueberblick über die wirklichen Dinge gewähren, also das blos empirische Wissen in ein rationelles verwandeln. Beispiele mögen zur Erläuterung dienen. Nimmt etwa der Lernende eine Pflanze

vor, und geht er von der Totalauffassung derselben durch eine fortgesetzte Partition zur Betrachtung ihrer Wurzeln, ihres Stammes, ihrer Blätter, Blüten u. s. w., vielleicht auch ihrer Gefäße und Zellen über: so vollzieht er eine Realanalyse. Bei diesem Verfahren, welches Betrachtung heißt, und aus welchem die Beschreibung gewonnen wird, geht der erkennende Geist vom real Zusammengesetzten (Ganzen) zum real Einfachen, den zu Grunde liegenden Bestandtheilen zurück. Geht er dagegen von der Auffassung eines Samenkornes und der demselben förderlichen Naturbedingungen aus, um zu sehen, was sich nach und nach aus diesen Elementen entwickelt, zu welcher Mannigfaltigkeit sich die Einheit gestaltet: so vollzieht er eine Realsynthese. Bei diesem Verfahren, welches Beobachtung heißt und aus welchem die Erzählung gewonnen wird, geht der erkennende Geist vom real Einfachen (den grundlegenden Bestandtheilen) zum real Zusammengesetzten (Ganzen) vorwärts. Auf den Unterricht angewendet gibt dieser Gang die sogenannte genetische Methode. Vergegenwärtigt sich ferner der Geist die Vorstellungen von einer Anzahl unter sich ähnlicher Pflanzen, läßt er dann die verschiedenartigen Merkmale derselben aus dem Bewußtsein fallen (Abstraction), indem er nur die gemeinsamen Merkmale derselben im Bewußtsein zusammenfaßt (Combination) zu den Begriffen Pflanzengattung, Pflanzenordnung, Pflanzenclasse, Pflanzensystem: so vollzieht er eine logische Analyse (Idealanalyse). Bei diesem Verfahren, welches Induction heißt, schreitet der erkennende Geist vom Besonderen oder Concreten (logisch Zusammengesetzten) zum Allgemeinen oder Abstracten (logisch Einfachen) vorwärts. Geht er endlich von dem Begriff Pflanze aus, fügt er demselben noch die erforderlichen Merkmale hinzu, um die Eintheilung (Division) in Classen, Ordnungen u. s. w. auszuführen, oder um neue Urtheile, Folgerungen, Schlüsse, Hypothesen, Theorieen zu bilden: so vollzieht er eine logische Synthese (Idealsynthese). Bei diesem Verfahren, welches Determination (Bestimmung) und Deduction (Herleitung) heißt, geht der erkennende Geist vom Allgemeinen oder Abstracten (logisch Einfachen) zum Besonderen oder Concreten (logisch Zusammengesetzten) zurück. Die beiden zuletzt aufgeführten (logischen) Operationen decken sich nicht mit dem wirklich Seienden; denn Begriffe,

Lehrsätze, Schlüsse und Systeme sind bloße Denkformen, haben also zwar ein Sein im Geiste, sind aber nie ein unmittelbares Abbild des außer demselben Seienden, welches nie ein generelles, sondern stets ein individuelles ist und immer eine weit größere Anzahl realer Merkmale an sich hat, als logische Merkmale in unseren Begriffen zusammengefaßt liegen. Die Ausdrücke „regressiv“ und „progressiv“ werden zwar gewöhnlich gleichbedeutend mit „analytisch“ und „synthetisch“ genommen; doch möchte es nach dem Gesagten genauer sein, die Realanalysen und die logischen Synthesen regressive Processe, die Realsynthesen und die logischen Analysen dagegen progressive Processe zu nennen.

Es fragt sich nun, welchen Antheil jede dieser geistigen Operationen an der Gesammtentwickelung des Kindes habe, und wie sich der Unterricht zu ihnen stelle. Da es keinen angeborenen Verstand gibt, aus welchem heraus die Begriffe gebildet werden könnten, da vielmehr zu den logischen Operationen erst das concrete Vorstellungsmaterial gewonnen werden muß: so leuchtet ein, daß die Grundlegung aller Bildung nur durch Realanalyse und durch Realsynthese geschieht. Erst an diese receptive Thätigkeit kann sich durch Vermittelung der reproductiven die productive anschließen, welch letztere theils logisch-analytisch, theils logisch-synthetisch ist.

Da nun aber aller Unterricht theils neubildend, theils fortbildend verfahren muß, um im Geiste des Schülers sowol treue Auffassungen der Wirklichkeit, als auch logische Ordnung und Gewandtheit zu erzeugen: so leuchtet ein, daß nicht eine oder zwei der bezeichneten Methoden zur allseitigen Ausbildung des Schülers hinreichen, sondern daß alle vier zusammenwirken und sich gegenseitig ergänzen müssen. Wann und wo eine jede anzuwenden und wie weit sie fortzuführen sei, läßt sich in einer allgemeinen Theorie nicht bestimmen, da der jedesmalige Standpunkt des Schülers im Verhältniß zu dem betreffenden Unterrichtsobjecte maßgebend ist. Eine jede ist nützlich, wenn sie zur rechten Zeit und im rechten Maße gebraucht wird, dagegen schädlich, wenn sie zur Unzeit und in falschem Maße gebraucht wird. Keine aber kann durch eine andere ersetzt werden. Realanalysen und Realsynthesen sind nöthig zur Gewinnung des concreten Vorstellungsmaterials, logische Analysen (Inductionen) zur Bildung allgemein giltiger Begriffe und

Urtheile; logische Synthesen theils zur systematischen Ordnung der gewonnenen Begriffe überhaupt, theils zur Nachbildung und Aneignung aller fertig überlieferten Kenntnisse und Vorstellungscombinationen, theils endlich zur Herstellung eigener Verflechtungen schon gegebener Begriffe (Determinationen, Schlüsse, Hypothesen u. s. w.).

§. 47. Fortsetzung.

Es würde keineswegs zu einer guten Unterrichtsmethode führen, wenn sich der Lehrer aus vorstehender Theorie ein stabiles Schema für seine Schulpraxis zusammensetzen wollte. Denn was sich wissenschaftlich (in abstracto) auseinanderhalten und in eine bestimmte Ordnung bringen läßt, fließt im Leben (in concreto) vielfach und wechselvoll durch einander. Und wenn allerdings die Theorie für die Praxis einen klaren Blick, einen sicheren Halt und eine Bürgschaft des Gelingens bieten soll, so darf sie doch keineswegs zu einer hemmenden Fessel der freien Thätigkeit werden. Der Lehrer muß stets dem individuellen Standpunkte des Schülers, sowie den speciellen Lehrstoffen und besonderen Schulverhältnissen Rechnung tragen. Wollte er nun die verschiedenen Methoden immer in einer bestimmten Reihenfolge und Ausdehnung anwenden, so würde er oft gegen die allgemein giltigen Unterrichtsgesetze verstoßen. Das freilich ist sicher, daß die Thatsachen stets der Theorie vorausgehen müssen, wenn ein wirklicher Sach-, nicht ein bloßer Wortunterricht ertheilt werden soll. Zur bestimmten Auffassung der Thatsachen ist aber bald Analyse, bald Synthese, bald beides nöthig.

Im Rechnen z. B. ist alles Addiren und Multipliciren Synthese, alles Subtrahiren und Dividiren Analyse. In der Geographie ist die Betrachtung der Heimat ebenso gut eine Analyse, als die Betrachtung des Globus. Aber die Heimat ist das Unterrichtsobject selbst, der Globus dagegen nur ein Abbild des Unterrichtsobjectes; jene ist übrigens leichter zu überschauen als dieser. Der Fortgang von der Heimat zum Vaterlande u. s. w. bis zum Ganzen der Erde ist allerdings eine Realsynthese, neben der aber fortwährend Analysen herlaufen; der entgegengesetzte Gang ist eine fortgesetzte Realanalyse. Welches Verfahren in jedem Falle das richtige sei, ergibt sich nur aus der Bildungsstufe des Schülers.

In den descriptiven Naturwissenschaften ferner hat die Realanalyse, d. h. die Zergliederung und Beschreibung der Naturkörper, eine sehr ausgedehnte Berechtigung; doch sollte man daneben auch die Realsynthese, d. h. die Beobachtung und Darstellung des Werdens der Naturkörper nicht vernachlässigen. Es ist ganz gut, die Pflanzen und Thiere in ihrer Vollendung zu beschreiben, aber es ist nicht minder lehrreich, ihre verschiedenen Entwickelungsstufen kennen zu lernen. Ueberhaupt ist die sogenannte genetische Lehrmethode von sehr großer Fruchtbarkeit. Denn obgleich die Realsynthesen nicht immer so vollständig durch unmittelbare Anschauung hergestellt werden können, wie bei der Construction geometrischer Figuren, so lassen sie sich doch auf Grund der dem Kinde zugänglichen Wahrnehmungen wenigstens in den Grundzügen ausführen. Dies ist aber nicht nur zum Verständniß der materiellen Welt, sondern auch und noch mehr zum Verständniß der geistigen Welt, zur Auffassung von Gemüthszuständen, Bestrebungen, Charaktereigenschaften u. s. w. nothwendig. Anschauungen vom geistigen Leben aber muß das Kind besitzen, wenn der moralische und religiöse sowie der historische Unterricht nicht am Aeußeren haften, sondern in die Tiefe dringen soll. Moralische, religiöse und welthistorische Analysen, wie wichtig dieselben auch sein mögen, finden ihren festen Grund und Boden nur durch die Einsicht in die Genesis des menschlichen Geistes, Gemüthes und Charakters. — Im Gegensatze hierzu werden die geometrischen Elemente vom Kinde analytisch, d. h. durch Anschauen von Körpern gefunden, und erst wenn dies geschehen ist, können diese Elemente wieder synthetisch verwendet werden (zu Constructionen). Wie nothwendig ferner im elementaren Leseunterricht und im ganzen Sprachunterricht überhaupt eine fortwährende Verknüpfung von realen Analysen und Synthesen ist, weiß jeder erfahrene Lehrer.

Je zusammengesetzter die Unterrichtsobjecte an sich sind und je weiter sie von der unmittelbaren Wahrnehmung des Kindes entfernt liegen, desto schwieriger ist der auf sie bezügliche Unterricht, wenn auch nicht für das Verfahren des Lehrers, so doch für die Fassungskraft des Schülers. In dieser Hinsicht dürfte für die Volksschule die Weltgeschichte der allerschwierigste Unterrichtsgegenstand sein. Dieselbe ist ja das Resultat sehr zahlreicher und

verschiedenartiger physischer und geistiger Factoren, die in höchst mannigfaltigen und zum Theil sehr verborgenen Verflechtungen zusammengewirkt haben. Die ganze Menschheit mit ihren verschiedenen Kräften, Vorzügen und Mängeln, ihren vielfachen Beziehungen zu sich selbst und zur Natur, mit allen ihren Fortschritten und Rückschritten im Erkennen, Wollen und Handeln, in Sprache, Kunst, Religion und Staatswesen spiegeln sich in ihr ab. Eine tiefer dringende Auffassung derselben ist daher keineswegs schon im Kindes- und Knabenalter, kaum im Jünglingsalter zu erwarten; denn der Jugend fehlt noch jene allseitige Reife und Lebenserfahrung, jene Fülle anschaulicher Welt- und Menschenkenntniß, durch die allein ein wirkliches Verständniß, d. h. ein innerliches Nachbilden (Construiren) des Historischen möglich wird. Der Elementarunterricht muß sich demnach an das Einfachste und Nächste, besonders aus der Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes, an die wichtigsten Facta, an einfache Biographieen und Schilderungen halten, um nur das zum Verständniß der Gegenwart Allernöthigste festzustellen und damit zugleich einen Rahmen und sichere Haltepunkte für allen weiteren Erwerb geschichtlicher Einsicht zu begründen.

Während die eigentlichen Sachkenntnisse aus den verschiedensten Unterrichtsgebieten immer auf Betrachtung der Objecte selbst gegründet werden müssen, können Begriffe, Urtheile, Lehrsätze, Eintheilungen u. s. w., kurz alle Denkformen und mit ihnen Ordnung und Selbstständigkeit des Geistes nur durch logische Operationen gewonnen werden. Daß dieselben in allen Unterrichtsgegenständen möglich und nöthig sind, bedarf hier wol nicht noch einer weiteren Ausführung. In welchem Maße sie aber heilsam seien, läßt sich nur im concreten Falle bestimmen. Man kann nur sagen, daß inductive und namentlich deductive Operationen nicht verfrüht, d. h. nicht vor Ansammlung eines reichen und gediegenen Erkenntnißmaterials eingeleitet werden dürfen; daß aber auch das anschauliche Verfahren seine Grenzen haben, und daß auf die receptive und befestigende Thätigkeit zu rechter Zeit auch die denkende folgen müsse.

§. 48. Lehrform.

Um nun den äußeren und inneren Lehrgang thatsächlich zu realisiren, d. h. um durch eine wolgeordnete Vorführung der Unterrichtsobjecte die Entwickelungsprocesse (die Lernprocesse) im Schüler zu vermitteln, bedient man sich der specifischen Lehrthätigkeiten, welche in Rücksicht ihrer äußeren Erscheinung Lehrformen heißen. Als solche Lehrformen treten namentlich hervor: die Darstellung oder das Vorzeigen und Vormachen (deiktische Lehrform), das Vortragen (akroamatische Lehrform), das Fragen (erotematische Lehrform), das Einprägen (mnemonische Lehrform), das Aufgeben (gewöhnlich, aber ungenau, heuristische Lehrform genannt). Daneben werden häufig noch als Lehrformen aufgeführt: die sokratische, die katechetische, die repetitorische, die examinatorische, die dictirende, die tabellarische u. s. w.

Um in diesen chaotischen Sprachgebrauch Ordnung und Klarheit zu bringen, erinnere man sich, daß die Lehrform, wie die Methode überhaupt, lediglich im Dienste der Bildung des Schülers steht, und daß diese Bildung nur durch bestimmte psychische Processe und in einer gewissen Stufenfolge zu Stande kommt. Daher stellt sich auch hier dem Aeußeren, den eben genannten Lehrformen, ein Inneres gegenüber, dem jenes dient. Die nächste Aufgabe alles Unterrichtes ist Erzeugung und Verknüpfung von Vorstellungen, gleichviel, ob dieselben Selbstzweck sind, oder ob sie nur zur Vermittelung gewisser Fertigkeiten dienen. Nun kann der Lehrer dem Schüler die Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen entweder fertig überliefern (mittheilende, gebende, dogmatische Lehrform), oder er kann dieselben im Schüler erst entstehen lassen (entwickelnde, heuristische Lehrform). Im ersteren Falle verhält sich der Schüler empfangend und nachbildend, im letzteren findend und neubildend. Beide Formen, und das sind die inneren Lehrformen, lassen sich anwenden ebensowol auf Analysen als auf Synthesen und dabei ebensowol auf Betrachtung realer Objecte, als auf rein logische Operationen, folglich ebensowol auf Erzeugung, als auf Verarbeitung von Vorstellungen. Nur ist die gebende Lehrform allgemeiner anwendbar, auch leichter und bequemer, als die entwickelnde. Letztere kann nicht stattfinden, wo es sich um solche Objecte handelt, die weder der äußeren noch der

inneren Wahrnehmung des Schülers zugänglich sind, und sie erfordert in jedem Falle nicht nur genaue Kenntniß und Berücksichtigung des Standpunktes der Schüler, sondern auch einen ebenso gewandten als streng bemessenen Gebrauch der Lehrmittel und der Sprache, damit Zeitverschwendung und Verwirrung der Schüler vermieden werde.

Uebrigens fließen im Unterrichte Mittheilung und Entwickelung, die inneren Lehrformen, vielfach in einander; und ebenso treten die Mittel derselben, die äußeren Lehrformen, unter einander selbst wie mit jenen in die mannigfachsten Verbindungen. Wenn z. B. der Lehrer etwas vorzeigt oder vormacht, möge er nun ein reales Object oder eine Abbildung eines solchen zur Wahrnehmung des Schülers bringen, oder möge er ein Experiment ausführen, oder persönlich die Fertigkeiten vorbilden, deren Formen der Schüler auffassen und üben soll (Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorturnen, Vorsprechen, Vorlesen, Vorsingen u. s. w.): so wird er in der Regel dabei zugleich entweder selbst Erklärungen geben, oder die Kinder zur Bezeichnung des Wahrgenommenen veranlassen, also mit der vorzeigenden die vortragende oder die fragende Lehrform oder beide verbinden, und der Schüler muß dabei in jedem Falle zunächst Auffassungen vollziehen, dann aber, sofern es sich um Fertigkeiten handelt, gewisse Bewegungen selbstthätig hervorbringen. Der akroamatische Vortrag ferner eignet sich zwar vorzugsweise zur Ueberlieferung fertiger Kenntnisse und Systeme; allein er kann sich auch in so genauer Parallele mit den Lernprocessen des Schülers halten, sein Object so genetisch und spannend entwickeln, daß der Schüler, geleitet durch das Wort des Lehrers, im tiefsten Inneren sich an seiner Bildung selbstthätig betheiligt. Die Frage ferner ist zwar sehr geeignet, das findende Betrachten, Beobachten und Denken des Schülers anzuregen, worauf das „Sokratisiren" abzweckt, aber keineswegs ist alles Fragen entwickelnder Unterricht, sondern das Fragen kann sich auch in den Dienst des bloßen Dogmatisirens stellen, kann ein bloßes Abfragen gegebener Sätze sein und die innere Selbstthätigkeit des Schülers ausschließen. Auch das repetitorische und examinatorische Fragen ist kein eigentlich lehrendes, sondern nur ein reproducirendes Verfahren. Ueberhaupt ist ja die Wiederholung zwar ein höchst wichtiger Theil der ge-

sammten Lehr- und Lernthätigkeit, aber keine specifische Lehrform, da es sich bei derselben nicht um Erzeugung, sondern nur um Befestigung oder um Prüfung von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt; sie kann also erst eintreten, wenn bereits etwas gelernt ist. Der Ausdruck „katechisiren“, welcher übrigens keine einfache, etwa die fragende oder die entwickelnde, sondern eine äußerlich und innerlich sehr zusammengesetzte Lehrform bezeichnet, sollte aus historischen Gründen, sowie zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs ausschließlich auf den confessionellen Religionsunterricht angewendet werden. Aufgaben ferner, zu denen auch schon die Fragen gehören, sind alle bestimmten Anforderungen des Lehrers an den Schüler zur Bethätigung seiner intellectuellen Kräfte, gleichviel, ob es sich um elementarische Auffassungen (Betrachtungen und Beobachtungen), oder um Uebung und Befestigung, oder um Ordnung und Fortbildung der Kenntnisse handelt. Sie müssen also den heuristischen Unterricht auf allen Stufen begleiten. Dagegen ist die Aufstellung und Einübung von tabellarischen Uebersichten nur zur Zusammenfassung bereits erworbener Kenntnisse dienlich. Alles Einprägen von Wörtern und Sätzen (die mnemonische Lehrform) hat natürlich nur dann Werth, wenn die ihnen zu Grunde liegenden Gedanken vorher erfaßt sind. Der Lehrer kann dabei dem Schüler behilflich sein, indem er ihm vorspricht und ihn nachsprechen läßt, oder der Schüler kann auf sich allein angewiesen sein, indem er memorirt. Beschränkt ist auch der Werth aller übrigen Nebenformen des Unterrichts, wie des Dictirens, des Abschreibenlassens, des Vorlesens und Ablesens. Das letztere, so beliebt es noch immer auf höheren Schulen und besonders auf Universitäten ist, darf der bildende Lehrer, der seinen Stoff beherrschen muß, niemals an die Stelle des freien Wortes treten lassen, wenn es auch nicht unter allen Umständen absolut verwerflich ist. Durchaus fehlerhaft kann überhaupt keine Lehrform genannt werden, wenn sie nur am rechten Platze und im rechten Maße angewendet wird. Alle Lehrformen haben ihren Werth, aber auch ihre Schranken; in jedem gegebenen Falle die zweckmäßigste von ihnen zu wählen und geistbildend durchzuführen, darin gerade zeigt sich der feine Tact und die Kunst des Lehrers. Bei allem Wechsel seiner Thätigkeit muß er immer darauf ausgehen, die mannigfachen

Kräfte des Schülers zu wecken und fest auf das Erkenntnißziel hinzurichten. Die verschiedenen Lehrformen sollen nicht nur dem Schüler zu Begriffen und Fertigkeiten verhelfen, sondern ihm auch zu Lernmustern werden und ihm alle Wege des intellectuellen Fortschrittes eröffnen.

§. 49. Lehrgeist und Lehrmittel.

In engster Beziehung zur Lehrform steht der Lehrgeist, d. i. die den Unterricht durchdringende Individualität des Lehrers. Die fachliche Vorbildung und die dienstliche Anstellung allein machen den Jugendbildner nicht. Die Hauptsache ist sein innerer Beruf, die richtige Verfassung seines Verstandes, Gemüthes und Willens. Der Volksschullehrer bedarf nicht großer Gelehrsamkeit; aber sein Wissen muß sicher und klar, sein Denken selbstständig und vorurtheilsfrei sein. Die Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne erfülle ihn mit freudiger Liebe zu seinem Berufe, mit reinem Eifer für die Veredelung der Kinder des Volkes, mit lebendigem Interesse für ihre gesammte Wolfahrt. Selbstverleugnung, Geduld und Fleiß bedarf Niemand mehr, als er. Ein offener und männlicher Charakter, eine unbestechliche Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, ein milder Ernst, eine umsichtige Besonnenheit, ein theilnehmendes Herz, ein stets regsames Zartgefühl sind seine schönsten Zierden. Wol ihm, wenn auch Natur und Schicksal sein Dasein begünstigen: wenn also ein glückliches Temperament, eine ungestörte Gesundheit, eine heitere Lebensanschauung, eine sorgenfreie Stellung sein Antheil sind, und sein Leben, dem schönen Worte des Dichters entsprechend, zu saueren Wochen auch frohe Feste bietet. Das Alles wird hinüberwirken in seine Berufsthätigkeit und wird den ihm anvertrauten Kindern zu Gute kommen. Der Lehrer hingegen, welcher seinen Beruf nicht liebt, welcher nur mit Verdruß an sein Tagewerk geht, es ohne Geist und Leben, ohne Freudigkeit und sittliche Würde betreibt, kann wol nothdürftig das Minimum der Unterrichtsresultate erzielen nicht aber ein wahrer Bildner der Jugend sein. Kurz: die ganze Persönlichkeit des Lehrers, wie des Erziehers überhaupt, ist der entscheidende Factor alles pädagogischen Wirkens; sie ist der Geist,

welcher nicht nur die Stoffe und Formen des Unterrichts belebt, sondern auch die Schüler durchdringt und leitet — zum Guten wie zum Schlimmen. Hieraus erklärt es sich, warum eine und dieselbe Lehrmethode die allerverschiedensten Früchte trägt, je nachdem sie von verschiedenen Lehrpersonen gehandhabt wird. Die Kinder werden sympathisch ergriffen und fortgezogen von dem Geiste, der Stimmung, der Gesinnungsart des Lehrers. Und so nimmt jede Schule einen eigenthümlichen Charakter an, in welchem entweder Frische, Eifer, Freudigkeit, moralischer Sinn u. s. w., oder Trägheit, Verdrossenheit, Mechanismus, unlauteres Wesen u. s. w. vorwalten. Auch das persönliche Verhältniß zwischen dem Lehrer und seinen Schülern wird hauptsächlich durch den Lehrgeist bestimmt. Die Kinder fühlen gar leicht, was in ihrem Lehrer lebt und webt. Und so wenden sie ihm entweder ihre Achtung, ihr Vertrauen, ihre Liebe zu, oder verschließen ihm ihre Herzen.

Die natürliche Anlage zur Lehrgeschicklichkeit heißt Lehrgabe; durch fachgemäße Ausbildung wird die Lehrgabe zum Lehrtalent. Die eigenthümliche Ausprägung der Unterrichtsformen durch die Individualität des Lehrers heißt Lehrweise; sofern letztere sichtbar ist (in Geberden, Gesichtsausdruck, Haltung, Bewegungen u. s. w.), wird sie Lehrmanier, sofern sie hörbar ist (in den melodischen und dynamischen Verhältnissen der Stimme, im Tempo der Sprache, im Pathos, in der Monotonie, dem Wechsel, der Herzlichkeit, Barschheit, Trockenheit, Kälte des Ausdrucks), wird sie Lehrton genannt.

Was endlich die Lehr- und Lernmittel einschließlich der für den Unterricht nöthigen Lokalitäten, Geräthe, Apparate und Materialien betrifft: so ist die Beschaffung derselben offenbar nicht ein Theil der Lehrmethode, sondern Sache der äußeren Vorbereitung des Unterrichtsgeschäftes. Diese äußere Vorbereitung (Veranstaltung) liegt theils der Schulgesetzgebung und den Schulbehörden, theils den Schülern und deren Eltern, theils dem Lehrer ob. Im Unterrichte selbst handelt es sich nur darum, daß der Lehrer diese Dinge richtig benutzt und richtig benutzen läßt, um seinen Lehrgang und seine Lehrform möglichst vollkommen durchzuführen, die Lernprocesse und Lernformen der Schüler scharf auszuprägen.

Hier treten wir indessen in die unmittelbare Nähe der Schul-

praxis, deren eingehende Betrachtung nicht Zweck dieses Buches ist. Die allgemeine Theorie der intellectuellen Erziehung und des Unterrichtes soll zwar bestimmend auf den Plan und die Ausführung des Unterrichts einwirken, die specielle Methodik aber ist Gegenstand einer besonderen ausführlichen Unterweisung, und die Technik des Unterrichtes wird nur durch fleißige Uebung unter geschickter Leitung gewonnen.

Vierter Abschnitt.

Gemüthsbildung und ästhetische Erziehung.

---

§. 50. Wesen des Gemüthes.

Ueber Gemüth und Gemüthsbildung ist in der Neuzeit viel verhandelt und gestritten worden. Dabei sind neben manchen richtigen viele verkehrte Behauptungen und Forderungen vorgebracht worden.

Zu klarer Erkenntniß und zu vernünftigen Regeln kann man auch hier nur durch eine besonnene Betrachtung der menschlichen Natur und ihrer Entwickelung gelangen. Vor Allem also: Was ist Gemüth, und wie entsteht es?

Zunächst steht fest, daß der Sprachgebrauch das Gemüth ebensowol dem Verstande, als dem Willen entgegensetzt. Wol können alle drei nebeneinander bestehen und zusammenwirken; aber dies ist keineswegs nothwendig. Denn das Gemüth an und für sich denkt und begreift nicht, will und handelt auch nicht, sondern es empfindet nur. Das Zumuthesein beruht ja nicht in Begriffen, auch nicht in Bestrebungen, sondern in Stimmungen. Dabei ist allerdings unverkennbar, daß das Gemüth dem Willen näher steht, als dem Verstande. Denn von den beiden Arten elementarischer Seelengebilde sind die objectiven, d. h. die Wahrnehmungen, nur Wurzeln des Theoretischen (Intellectuellen), die subjectiven dagegen, d. h. die Empfindungen, sind sowol Wurzeln des Gemüthlichen als des Praktischen (vgl. §. 23). Während also die Vorstellungswelt ihre eigenthümliche Basis hat, entsteht die Gemüthswelt und die Willenswelt auf gemeinschaftlichem Boden.

Das Letztere wird sich noch deutlicher zeigen, wenn wir die sittliche Erziehung zum Gegenstande der Betrachtung machen werden.

Obwol aber Gemüth und Charakter aus gleicher Quelle entspringen und hiernach eine nähere Beziehung zu einander haben, als zum Verstande; so treten doch beide in ihrer weiteren Entwickelung deutlich auseinander. Soll sich nämlich ein Wille bilden, so müssen sich gewisse Empfindungen an bestimmten Objecten fixiren, so daß diese Objecte als Güter und Uebel aufgefaßt werden. Hierdurch nehmen die Empfindungen die festere Form der Werthschätzungen an, und diese Werthschätzungen werden zu praktischen Triebfedern, d. h. zu Strebungen. Der Wille geht nach außen: er hat keine Befriedigung in sich selbst, sondern gewinnt dieselbe erst im Handeln.

Dem gegenüber wirkt das Gemüth als solches nicht nach außen, sondern es findet sein Ziel in seinem eigenen Leben, in seiner Lust und seinem Leide; es ist der innerlichste und subjectivste Theil des menschlichen Seelenlebens. Begründet wird es durch diejenigen Empfindungen, welche als solche fortwirken, d. h. nicht objective Werthschätzungen, sondern subjective Zustände hinterlassen. Es können nämlich Lust-, Unlust-, Ueberdruß- und Schmerzeindrücke sich so fest in die Seele prägen, daß sie zu bleibenden Stimmungen derselben werden. Und die Gesammtheit der in einer Seele bestehenden Stimmungen heißt eben das Gemüth. Empfindungen sind also noch kein Gemüth, sondern nur psychische Acte; Empfindungen begründen aber das Gemüth, sofern sie sich in der Seele als Eigenschaften festsetzen und ihr ein bleibendes Gepräge von Wolsein oder Wehsein verleihen.

Hieraus leuchtet ein, daß sich im Gemüthe viel mehr Subjectivität als Objectivität findet. Die Gegenstände, von welchen die Gemüthsstimmungen herbeigeführt werden, treten im Bewußtsein zurück, weil die Seele mit sich selbst, d. h. mit den Nachwirkungen der empfangenen Eindrücke, beschäftigt ist. Und je inniger das Gemüth wird, desto mehr geht ihm die gegenständliche Bestimmtheit verloren. Denn die mannigfaltigsten Empfindungen fließen nach und nach im Verhältnisse ihrer Gleichartigkeit zu gewissen Grundstimmungen zusammen, deren es nur zwei Haupt-

classen gibt, heitere und trübe, obgleich sie sich in sehr verschiedenen Graden ausbilden können: als Zufriedenheit, Frohsinn, Lustigkeit u. s. w. und als Ernst, Trübsinn, Lebensüberdruß u. s. w. Da nun schon in den elementarischen Empfindungen der subjective Factor dominirt und den objectiven im Bewußtsein verdunkelt: so muß durch das Zusammenfließen sehr zahlreicher und verschiedenartiger Empfindungen zu einigen wenigen Grundstimmungen dieses Verhältniß sich fortwährend steigern. Das Gleichartige verschmilzt und hebt sich gegenseitig, das Ungleichartige dagegen strebt auseinander und verdunkelt sich gegenseitig. Ungleich sind aber in den Empfindungen die äußeren Anlässe, gleich die inneren Wirkungen; das Allerverschiedenartigste kann uns erfreuen, das Allerverschiedenartigste betrüben. Daher können wir auch sagen: das Gemüth ist die innere Ausbildung der psychischen Substanz bei objectiver Unbestimmtheit. Zwar wird auch dem tiefsten Gemüthe das Bewußtsein von der ihm gegenüberstehenden Welt und von den Quellen seines Leides und seiner Freude niemals gänzlich abhanden kommen; aber jene scharfe gegenständliche Beziehung, wie sie in allem Erkennen und Streben liegt, geht dem Gemüthe ab, wenigstens so lange, als es nicht mit dem Verstande oder dem Willen in Verbindung tritt. Wem Heiterkeit oder Traurigkeit zur Natur (zum Gemüthe) geworden ist, der ist heiter oder betrübt, ohne zu wissen, woher und warum. Gemüth ist eben die mit der Persönlichkeit verwachsene Lust und Qual.

Die einmal begründeten Gemüthsstimmungen können, wie alle anderen Seelengebilde, bisweilen unbewußt (unerregt) sein; dieser Zustand heißt Gemüthsruhe. Je stärker sie sind, desto leichter werden sie sowol von innen her (durch Erinnerungen, Phantasieen, Wünsche u. s. w.) als von außen her (durch Gespräche, Erlebnisse, Lectüre u. s. w.), geweckt; es treten dann die sogenannten Gemüthsbewegungen ein. Dieselben tragen ihrem Ursprunge gemäß die Empfindungsform an sich und äußern sich daher auch wie einfache Empfindungen: durch heitere oder düstere Mienen, rasche oder langsame Bewegungen, Lachen oder Weinen u. s. w. Da nun das Gemüth nicht eine reale Einheit ist, sondern in jedem Menschen aus verschiedenartigen Stimmungen besteht: so kann ein und dasselbe Individuum bald einen ruhigen Gleichmuth,

bald Frohsinn, bald Mißmuth zeigen, je nachdem die eine oder andere Saite seiner Psyche berührt wird. Allerdings aber pflegt in den meisten Menschen, infolge ihrer besonderen Entwickelungsverhältnisse, ein gewisser Gemüthston vorzuherrschen.

Da das Gemüth affectiver Natur ist, so bildet es eine beständige Basis der Gefühle. Derartige Seelenacte entstehen immer, wenn entweder verschiedenartige Stimmungen nebeneinander ins Bewußtsein treten, oder zu einer Stimmung ein von ihr abweichender Eindruck hinzukommt. Je nach dem subjectiven Zustande, welcher sich dabei als der unmittelbarste und lebhafteste in den Vordergrund des Bewußtseins drängt, nimmt das Gefühl den Charakter der Lust oder des Schmerzes an. Da im Gefühl stets ein Contrast bemerklich wird: so hat dasselbe ein bestimmteres Gepräge, d. h. mehr Vorstellungscharakter, als die Stimmung.

In den Affecten (Aerger, Zorn u. s. w., Entzücken, Jubel u. s. w). gesellt sich zu sehr lebhaften Gefühlen ein scharf bestimmtes Vorstellen und zugleich eine energische Fortwirkung nach dem Leibe hin, so daß entweder Thaten oder doch mindestens heftige Bewegungen und Stimmäußerungen erfolgen. An den Seelenzuständen endlich, welche wir Furcht und Hoffnung nennen, hat das Gemüth immer einen wesentlichen Antheil; dazu kommt aber ein deutliches Vorstellen und eine bestimmte Abneigung oder ein bestimmter Wunsch.

§. 51. Bedeutung des Gemüthes, ästhetische Fortbildung desselben.

Diesen Erörterungen zufolge beruht die praktische Bedeutung des Gemüthes, gleichviel ob es isolirt wirkt oder mit Gebilden anderer Art in Verbindung tritt, zunächst darin, daß es den Menschen glücklich oder unglücklich macht. Unser Wol und Wehe liegt ja doch in unseren Empfindungen und den aus ihnen erwachsenen Stimmungen, gleichviel, wodurch diese Empfindungen und Stimmungen hervorgerufen sein mögen. Während die Neigungen des Menschen entweder „gut" oder „böse", seine Begriffe entweder „wahr" oder „falsch" sind, ist sein Gemüth entweder „heiter" oder „betrübt". Mit anderen Worten: das Gemüth an und für sich hat weder einen intellectuellen, noch einen moralischen

Werth oder Unwerth; es ist in diesen Beziehungen indifferent und nur mit unserer Glückseligkeit direct verkettet.

Da aber fremdes Wol und fremdes Wehe nur derjenige mit empfinden kann, welcher selbst Freude und Leid erfahren hat: so ist das Gemüth, in diesem Sinne auch „Herz" genannt, die Bedingung aller Sympathie (Theilnahme); und wenn dasselbe auch an sich noch nichts Verdienstliches ist, so bricht es doch den geselligen Tugenden die Bahn. Mitleid und Mitfreude, Freundschaft und Liebe, Familien-, Gemeinde- und Staatsleben, Kunst und Religion haben eine Hauptstütze im Gemüthe: es knüpft den Menschen an den Menschen, an Natur, Sitte, Heimat und läßt ihn eine geistige Welt jenseits der sinnlichen ahnen. Ohne dasselbe würde der beste Theil der menschlichen Cultur bald in Trümmer fallen.

Doch die sittliche und die religiöse Bedeutung des Gemüthes wird uns näher treten, wenn wir die sittliche und die religiöse Erziehung ins Auge fassen. Hier interessirt uns vor Allem das Verhältniß des Gemüthes zum Aesthetischen.

Das Schöne und Erhabene in der Natur und in Kunstwerken wird nur dann erfaßt, wenn zu den sinnlichen Wahrnehmungen der ästhetischen Objecte unsere Gemüthsstimmungen hinzutreten. Wir müssen den Dingen eine Seele leihen, ihnen unser eigenes Gemüth unterlegen. Dabei behalten natürlich die Stimmungen ihren Empfindungscharakter, aber sie werden schärfer ausgeprägt und mit bestimmten Vorstellungen verflochten: die ästhetische Auffassung ist affectives Vorstellen; sie ist Empfindung und Vorstellung zugleich, empfindendes Vorstellen und vorstellendes Empfinden. Ganz dieselbe Verflechtung des Gemüthes mit dem Gedanken liegt auch im ästhetischen Schaffen. Der producirende Künstler legt seine Stimmung und seinen Geist in Töne, Worte, Marmor u. s. w., und nur sofern er dies thut, ist er Künstler und schafft er Kunstwerke. Wer das Liebliche und Gewaltige, das Komische und Tragische u. s. w. objectiv auffassen oder darstellen will, dem muß es zuvor in der eigenen Seele kund geworden sein. Ohne Gemüth kein ästhetischer Geschmack und keine ästhetische Kunst. Denn obwol die ästhetische Natur und die ästhetische Kunst keineswegs blos reine Empfindungszustände, sondern auch Ideen und Charaktereigenschaften, überhaupt geistige

Mächte zur sinnlichen Erscheinung bringen: so liegt doch ihre Eigenthümlichkeit und ihre Wirkung stets darin, daß sie die Stimmungen des Gemüthes wecken und dadurch den Menschen in sympathische Regungen versetzen. Aesthetische Gegenstände haben an sich keinen anderen Zweck, als Lust und Leid in des Menschen Brust zu wecken.

§. 52. Nothwendige Grenzen der Gemüthsbildung.

Wenden wir uns von diesen psychologischen Erörterungen zur pädagogischen Betrachtung des Gemüthes, so haben wir vor Allem festzuhalten, daß dasselbe in keiner Weise den Verstand und den Willen zu ersetzen vermag, ja daß eine übermäßige Ausdehnung der Gemüthsbildung sogar höchst nachtheilig wirken muß. Wie der Leib nicht gesund und kräftig genannt werden kann, wenn er ein sehr reizbares Nervensystem neben einem schwachen Knochen- und Muskelsystem hat: so befindet sich auch die Seele nicht in normalem Zustande, wenn sie mehr von weichen Stimmungen, als von vernünftigen Gedanken und thatkräftigen Strebungen erfüllt ist. Das Gemüth als solches empfindet nur; aber es erkennt nicht und will nicht. Es ist weder klar, noch standhaft. Ruhige, unbefangene und allseitige Erwägung der Umstände ist ihm nicht eigen: beharrliche Wirksamkeit im Dienste bestimmter Lebenszwecke, energische Widerstandskraft gegen Hindernisse und Verlockungen entspringt nicht aus ihm. Die objective Welt erscheint ihm nur in einem gewissen Halbdunkel; es ist sich oft selbst ein Räthsel, und durch die ihm eigene Bestimmbarkeit und Hingebung wird es zu einer unberechenbaren Größe. Auf einen bloßen Gemüthsmenschen kann man sich nicht verlassen; denn man weiß nicht, wie er unter gewissen Umständen urtheilen und handeln werde. Personen, welche durch Unglücksschilderungen und erbauliche Predigten leicht zu Thränen gerührt werden, oder den Glanz des Schönen, Wahren und Guten voller Entzücken bejubeln, sind keineswegs vorzugsweise die besten Menschen. Sie schwelgen einige Zeit in ihren Stimmungen, lassen schöne Worte hören, versteigen sich wol auch zu löblichen Vorsätzen und, wenn die Gelegenheit günstig ist, zu irgend einer momentanen Unternehmung; haben sie aber aus-

geschwelgt, so rühren sie weder Hand noch Fuß und lassen alles beim Alten.

Zum Gemüth muß also nothwendigerweise die Einsicht und der Wille hinzukommen, wenn die Seele zur Harmonie gelangen und in Harmonie bleiben soll. Durch nichts wird diese Harmonie mehr gestört, als durch das wechselvolle Spiel der Gemüthsbewegungen. Demnach wäre es ein grober pädagogischer Mißgriff, wollte man im Hause oder in der Schule die Verstandes- und die Charakterbildung gegen die Gemüthsbildung zurücksetzen.

Aber, könnte man einwenden, wenn auch das Gemüth den Menschen weder verständig und weise, noch thatkräftig und praktisch macht, so macht es ihn doch glücklich; und für das Lebensglück des Zöglings nach Möglichkeit zu sorgen, ist ja auch eine Aufgabe der Erziehung.

Diese Aufgabe nun müssen wir allerdings als eine begründete anerkennen; aber sie wird nicht dadurch gelöst, daß man den Zögling möglichst gemüthlich macht. Denn das Gemüth kann den Menschen ebenso unglücklich wie glücklich machen, und es möchte sich schwer nachweisen lassen, daß dasselbe in Summa mehr Wol als Wehe über die Menschheit verbreite; in jedem einzelnen Falle kommt es darauf an, welche Stimmung und welche Intensität das Gemüth hat. Leichtsinn, Launenhaftigkeit, Trübsinn, Eigensinn, Trotz, starres Brüten über Grillen, krankhaftes Heimweh, sentimentaler Weltschmerz: das sind auch Zustände des Gemüthes, die aber sicherlich dem Menschen nicht zum Frieden dienen. Sie trüben den Blick in die Welt, führen zu falschen Urtheilen, lähmen den Willen, oder reißen ihn zu thörichten Handlungen fort, deren schmerzliche Folgen in der Regel nur zu bald eintreten. Selbst wenn das Gemüth heiterer Natur ist, gereicht es dem Menschen keineswegs unbedingt zum Glücke. Es gibt ein gemüthliches Plaudern, Spielen, Zechen, Schlendern, Faulenzen und geschäftiges Müßiggehen, bei welchem die ernstesten Pflichten vergessen, die Würde und das Lebensglück des Menschen untergraben werden, ein gemüthliches Dulden und Gehenlassen, bei welchem die Wolfahrt Einzelner und ganzer Staaten geschädigt wird. Menschen mit übermäßiger Gemüthlichkeit versäumen nicht selten zu

ihrem eigenen Schaden die wichtigsten Angelegenheiten, weil es ihnen an Klarheit des Verstandes und an Consequenz des Willens gebricht. Das Gemüth mag eben nicht streiten und kämpfen; es läßt den Dingen ihren Lauf, spielt dem Welttheater gegenüber den Zuschauer, nimmt hin und duldet, was ihm geboten wird, reagirt höchstens durch Anmerkungen, Murren und Jauchzen.

Wenn sich nun auch unter günstigen Verhältnissen bei einem stillvergnügten Gemüthe recht leidlich leben läßt, so kann ein Gemüth von übermäßiger Erregbarkeit in keinem Falle glücklich machen. Denn ist es von trüber Färbung, so offenbart es sich in häufigen Unlustgefühlen und Unlustaffecten direct als ein Unglück; ist es freudig gestimmt, so jubelt es momentan in Lustgefühlen und Lustaffecten auf, um hernach die Prosa des Lebens, welche ja einmal das gewöhnliche Loos des Menschen ist, nur in einem um so schneidenderen Contraste zu empfinden. Allerlei Illusionen und Fehlgriffe führen überdies zu Enttäuschungen und Seelenqual. Das Leben ist reich an Persönlichkeiten, welche selbst mit den edelsten Absichten Schiffbruch leiden, weil ihr stets wogendes Gemüth sie an Klippen oder auf Sandbänke schleudert. Dem Pädagogen stellt sich in Pestalozzi eines der wehmüthigsten Bilder dieser Art dar. Daß seine persönlichen Unternehmungen meist einen so mißlichen Verlauf hatten, sein großes Herz von so vielem Leid heimgesucht wurde und sein äußeres Glück in Trümmer ging, daran war vorzugsweise das Uebermaß seines Gemüthes schuld. Wären nicht Männer von ruhigem Verstande und praktischem Tacte an seine Seite und in seine Fußtapfen getreten, so würde die Aussaat seiner reformatorischen Ideen nur dürftige Früchte getragen haben.

Hiernach darf die Erziehung dem Gemüthsleben des Kindes nicht um jeden Preis und in jeder Ausdehnung, sondern nur in einem heilsamen Maße Vorschub leisten.

§. 53. Aufgabe der Gemüthsbildung.

Dieses Maß wird bestimmt durch die im Obigen dargestellten Lichtseiten des Gemüthes, welche trotz der unverkennbaren Schattenseiten desselben nicht übersehen werden dürfen. Uebrigens müssen

wir ja unzweifelhaft die gemüthliche Entwickelung schon darum für eine eben so berechtigte und der menschlichen Natur entsprechende betrachten, wie die intellectuelle und die moralische, weil sie ebenfalls aus den allgemein menschlichen Anlagen und Lebensverhältnissen mit unvermeidlicher Nothwendigkeit hervorgeht. Ihre Quellen verstopfen zu wollen, würde ebenso thöricht, als vergeblich sein; es gilt nur ihren Lauf zu reguliren.

Hierbei kommt es nach allem Obigen darauf an, dem Gemüthe eine vorwiegend heitere Stimmung zu geben, doch so, daß es einen maßvollen, still zufriedenen Charakter annimmt, nicht aber in haltungslosen Leichtsinn und unbesonnene Lustigkeit ausartet; die günstigste Gemüthsverfassung besteht in einer Mischung von Frohsinn und Gleichmuth. Trübe Stimmungen können und sollen zwar keineswegs verhindert werden; aber sie dürfen nicht zu einer so großen Ausdehnung, Stärke und Beharrlichkeit gelangen, daß sie in Gemüthsverbitterung ausarten. Diese Beschränkung ist nicht nur für das Lebensglück, sondern auch für die moralische Haltung des Menschen nothwendig. Nur ein heiteres Gemüth ist zum Guten bereit; Verbitterung dagegen ist eine Grundwurzel aller Bosheit (vgl. §. 68).

Um das Gemüth zu einer umfassenden Theilnahme an den Leiden und Freuden der Mitmenschen zu befähigen, ist allerdings eine gewisse Vielseitigkeit desselben erforderlich; doch wird hierdurch keineswegs die Aufhebung der soeben gezogenen Grenzen motivirt. Denn damit fremde Lust und fremder Schmerz, wie sie uns in Mienen und Geberden, in Stimme und Sprache, im lachenden Antlitz und im weinenden Auge, in wirklichen Lebensbildern und in treuen Schilderungen entgegentreten, uns sympathisch berühren, ist ja doch keineswegs erforderlich, daß unser Mitempfinden die ganz gleiche Intensität annehme, oder daß wir schon einmal die ganz gleichen Eindrücke erfahren haben; sondern es ist nur erforderlich, daß Stimmungen in uns liegen und wach werden, welche denselben Ton haben, wie die Empfindungen unserer Mitmenschen. Lust und Schmerz haben tausend Quellen und tausend Grade, aber alle Lust ist Lust und aller Schmerz ist Schmerz. Sobald also der Mensch die Hauptgattungen der Gemüthsstimmungen in sich gebildet und deren Aeußerungsweisen an sich selbst wahrge-

nommen hat, ist er im Stande, sich in fremde Lebenszustände zu versetzen, indem dann die Kundgebungen dieser Zustände in seinem Inneren ein Echo finden.

Was nun die Mittel zu einer heilsamen Gemüthsbildung betrifft, so sei zuvörderst bemerkt, daß ein klarer und fester Vorstellungskreis sehr geeignet ist, die Gemüthsstimmungen zu mäßigen und von heftigen Ausbrüchen abzuhalten. Dominirt ein solcher in der Seele, so wird es derselben leicht, von subjectiven Erregungen zu objectiven Ueberlegungen, zum unbefangenen Denken überzugehen und ihrer krankhaften Stimmung Herr zu werden. Indem so das Denken und Erkennen den Gleichmuth begünstigt, erfüllt es zugleich die Seele mit jener edlen Freude, welche uns „aus der Wahrheit Feuerspiegel" entgegenlacht. Sonach äußert die intellectuelle Erziehung überhaupt und ein guter Unterricht insbesondere einen höchst wolthätigen Einfluß auf das Gemüth und zwar schon vermöge des subjectiven Zustandes, welcher durch die Entwickelung der Geisteskräfte herbeigeführt wird.

Einen ähnlichen Einfluß üben die Willenskräfte. Der feste sittliche Charakter verweilt nicht lange in weichlichen Empfindungszuständen, sondern er setzt seine subjectiven Erregungen in Entschlüsse und Thaten um.

Indem wir von diesen Gesichtspunkten aus auf unsere obigen Auseinandersetzungen über die Geistesbildung und auf die nachfolgenden über die Charakterbildung verweisen, beschränken wir unsere gegenwärtigen Betrachtungen auf diejenigen Verhältnisse, welche mit der Gemüthsbildung wesentlich und direct zusammenhängen.

§. 54. Natürliche Anfänge der Gemüthsbildung: Gesundheit und Beschäftigung im Verhältniß zur Gemüthsbildung.

Im Ganzen hat die Erziehungskunst auf die Gemüthsbildung einen geringeren Einfluß, als auf die Verstandes- und Charakterbildung. Das Empfindungsleben ist von Natur so flüssig, von so verschiedenartigen Eindrücken abhängig und mit der gesammten menschlichen Entwickelung so unlöslich verknüpft, daß sich in die Regelung desselben nicht leicht ein klarer und fester Plan bringen läßt, während für das Begreifen und Denken, für das

Wollen und Handeln sehr bestimmte Normen vorliegen und dem Zögling durch sehr bestimmte Erziehungsmittel nahe gebracht werden können. Das Gemüth ist weit weniger ein Product der Kunst und Berechnung, als der Natur und des Schicksals; dem ungeübten Blick bleibt die Entwickelung desselben fast ganz verborgen, weil es auch ohne absichtliches Zuthun, mehr gelegentlich, scheinbar zufällig entsteht und häufig eine ungeahnte Gestalt annimmt. Gerade deshalb aber bedarf es hier der sorgfältigsten Umsicht.

Die Entwickelung des Gemüthes beginnt sehr frühzeitig. Denn es entsteht ja aus Empfindungen, und Empfindungen sind die ersten Aeußerungen des Seelenlebens. Subjective Zustände treten ein, bevor noch irgend eine Ahnung der objectiven Welt vorhanden ist; selbst die Neigungen können erst nach den Empfindungen entstehen, da sie aus ihnen entspringen.

Sobald das Kind ins Leben tritt, dringen die verschiedenartigsten Reize auf dasselbe ein. Es stellt noch nicht vor, will auch noch nicht; aber es empfindet. Und das Empfinden begleitet den Menschen ununterbrochen durch sein ganzes Leben. Alle Sinne beginnen mit demselben ihre Thätigkeit. Sie sind die Thore, durch welche als erste Gäste Lust und Schmerz in die Seele des Menschenkindes einziehen. Neben diesen Affectionen durch äußere Reize gibt sich auch der innere Lebenszustand des Leibes fortwährend kund und bewirkt eine behagliche oder verdrießliche Stimmung.

Alle diese Affectionen wirken in verschiedenen Richtungen und Graden erregend und bewegend auf den Leib fort, so daß derselbe dem inneren Lebenszustande einen Ausdruck verleiht. Dieser Ausdruck ist anfänglich ebenso flüchtig und unbestimmt, wie das ihm zu Grunde liegende Innere. Er wird beständiger und bestimmter, wenn sich aus dem wechselvollen Spiele der Empfindungen allmälig festere Stimmungen emporarbeiten. Schon im zweiten Lebensmonate erheitert ein Lächeln die Mienen des Kindes, und im dritten entquellen Thränen seinem Auge. Die Physiognomie erhält erst nach Jahren ein schärferes Gepräge.

Allbekannt ist der mächtige Einfluß, den auf die heitere oder traurige Gemüthsstimmung des Menschen sein physischer Zustand ausübt. Gesundheit macht fröhlich, Krankheit betrübt. Wenn

dieses Verhältniß selbst im Erwachsenen sich geltend macht, wie viel mehr muß es im Kinde herrschen! Das Kind hat ja noch keine klare Gedankenwelt, keine geregelte Berufsthätigkeit, keinen weiten Vorblick in die Zukunft, keine sicheren sittlichen und religiösen Ueberzeugungen; es fehlen ihm also die festen Punkte, wo es Anker werfen und Halt finden könnte gegen die Wogen der Empfindungen. Das kindliche Gemüth wird vom Gegenwärtigen und Nahen beherrscht. Hieraus folgt, wie äußerst wichtig auch für die Gemüthsbildung die leibliche Erziehung ist. Kraft und Gesundheit erzeugen Frohsinn, schließen eine übermäßige Reizbarkeit aus und mäßigen die Wirkung schmerzhafter Eindrücke. Es ist sehr schwer, ein Kind, das von längerem Siechthum oder von vielen Krankheiten heimgesucht wird, vor Gemüthsverstimmung zu behüten; ja es gesellen sich zu derselben fast unvermeidlich noch allerlei Unarten und üble Neigungen. Kein Theil des Seelenlebens ist mit dem Leibesleben so eng verflochten, als das Gemüthsleben. Was der physischen Wolfahrt zuträglich ist, erheitert auch die Stimmung, und was dem Körper schadet, schadet auch dem Gemüthe. Um so sorgfältiger ist also auch im Interesse der Gemüthsbildung die leibliche Erziehung zu leiten, und wir müssen daher auch hier ausdrücklich auf den derselben gewidmeten Abschnitt zurückweisen.

Alle Kräfte des gesunden Organismus streben zur Bethätigung auf und gewinnen in angemessener Bethätigung eine innere Befriedigung, d. h. die Empfindung wahren Wolseins; zu viel Ruhe versetzt sie in dumpfe und mißmuthige Erschlaffung, Mangel an Gelegenheit zur Bethätigung oder Verhinderung der Bethätigung versetzt sie in den ruhelosen Zustand der Langeweile, aus dem, je nach Umständen, unnütze Anschläge oder mürrische Stimmungen entspringen. Müßiggang ist nicht blos ein Anfang des Lasters, sondern auch ein Anfang der übeln Laune. Daher ist die Sorge für eine angemessene Beschäftigung der Kinder eine äußerst wichtige, freilich auch nicht leichte Aufgabe der Erziehung. Die Muskel-, Sinnes- und Geisteskräfte sollen zwar nicht überspannt, aber ihr Aufstreben soll doch befriedigt werden. Wie dies durch Bewegung, Spiel, Arbeit, Unterricht u. s. w. zu geschehen habe, wie viel dabei auf das rechte Maß und auf Abwechselung an-

komme, darüber bedarf es an dieser Stelle nicht noch besonderer Ausführungen. Und daß die Erzieher die hier vorliegende höchst wichtige Pflicht nicht vergessen, dafür sorgen die Kinder selbst. Denn sobald sie sich langweilen, treiben sie Unfug, oder fangen an, ihren Unmuth laut werden zu lassen, oder bitten um Beschäftigung und versteigen sich schließlich zu einem geradezu unerträglichen Benehmen. Diese Aeußerungen des Unbehagens lassen sich zwar durch Gewaltmittel unterdrücken, kommen auch allmälig zum Schweigen, wenn Niemand sich mit dem Kinde beschäftigen mag oder kann: allein dafür ist auch viel, sehr viel verloren, wenn der fröhliche Thätigkeitstrieb des Kindes erloschen ist. Ihn zu pflegen ist ein Hauptzweck des Kindergartens.

Wie nothwendig und doch wie schwierig es ist, kranke Kinder angemessen zu unterhalten oder zu beschäftigen, weiß jeder Erzieher — eine neue Aufforderung, die Gesundheit des Zöglings mit aller Treue zu überwachen, bei unvermeidlichen Krankheiten aber ihm die vollste Liebe angedeihen zu lassen.

Mit der Sorge für zweckmäßige Beschäftigung hängt die Gewöhnung an eine praktische Lebensrichtung eng zusammen. Ein Kind, welches gedanken- und ordnungsloses Thun verschmäht und bei seinen kleinen Geschäften stets mit Interesse und Ueberlegung verfährt, wird auch seinen allmälig ernster werdenden Zielen mit Stetigkeit und Consequenz nachstreben und zu rechter Zeit sich einen Lebensberuf wählen, dem es gewachsen ist, und in welchem es sich als ein nützliches Glied der bürgerlichen Gesellschaft erweisen kann. Der Mensch schöpft aber einen Theil seiner Zufriedenheit aus der Wahrnehmung, daß sein Handeln zu erfreulichen Zielen führe, und aus dem edlen Selbstgefühl, welches ihm sagt, daß er etwas tauge und der Welt etwas nütze.

§. 55. Specielle Regelung der Gemüthsbildung.

Dem Menschen ist aber nicht blos das Wirken nach außen, sondern auch das Empfangen von außen Bedürfniß. Die Verhältnisse, in welchen dieses Bedürfniß befriedigt wird, und in welchen überhaupt die Außenwelt auf das Kind einwirkt, stehen mit der Gemüthsbildung desselben in der engsten Beziehung. Das normale Verhältniß ist immer das Gleichgewicht zwischen dem Aeußeren

und Inneren, vermöge dessen alle Systeme des Organismus, von den vegetativen bis hinauf zu den edelsten Sinnen, ihrem Bedürfniß entsprechend befriedigt werden, also ebensowol dem Mangel und Ungenügen, als dem Uebermaß und der Ueberwältigung überhoben sind. Ein Kind, das frühzeitig und anhaltend den Druck der Armuth und Noth zu empfinden hat, wird ein freudloses Gemüth erhalten und sich auch im späteren Leben nur schwer und nur unter entschieden günstigeren Verhältnissen aus seiner Niedergeschlagenheit erheben können. Ein Kind dagegen, dem Alles in Fülle und Ueberfluß zu Gebote steht, wird sich leicht in übermäßige Sorglosigkeit, in anspruchsvolles Wesen, in egoistische Selbstbeschränktheit und blasirte Sattheit hineinleben, sich daher nur schwer einen wahren Seelenfrieden und ein innig theilnehmendes Herz erwerben. Auch im Interesse der Gemüthsbildung also muß man darauf sehen, daß das Kind nicht vor der Zeit alt werde, sondern sein kindliches Wesen bis zum Eintritt der natürlichen Reife bewahre. Nichts ziemt einem Kinde mehr als Frohsinn und Bescheidenheit. Die erstere Eigenschaft wird einerseits durch das frische und energische Aufstreben aller in der Entwickelung begriffenen Kräfte, anderseits durch die Freiheit von den Sorgen des Lebens begründet; die andere dadurch, daß ein unverdorbenes Kind sehr viele Bedürfnisse der Erwachsenen noch nicht kennt. Durch frühzeitige Gewöhnung an dieselben kann es nur unglücklich werden. Während es nun eine heilige Pflicht des Erziehers ist, den Lebensmorgen des Kindes, der ja seinen Schein auf alle nachfolgenden Jahre wirft, möglichst heiter zu gestalten, darf er doch nicht meinen, dieser Pflicht durch blinde Liebe, durch stets dienstfertige Rücksicht und weichherzige Nachsicht genügen zu können. Durch Uebersättigung mit allerlei Annehmlichkeiten, durch Aufdrängung von Bedürfnissen, durch Verleitung zur Genuß-, Putz- und Ehrsucht, durch Darbietung von Kunstgenüssen u. s. w. vertreibt man die harmlosen Freuden der Kindheit, um zugleich im voraus einen Raub an den Freuden des späteren Lebens zu begehen.

Während ferner tiefgehende und bleibende Gemüthstrübungen nach Möglichkeit ferngehalten werden müssen, kann und soll man doch dem Zöglinge keineswegs jede Unannehmlichkeit ersparen. Auf der einen Seite verhüte man, soweit es thunlich ist, alle heftigen

Schmerzreizungen, alles Einschüchtern und Erschrecken, alles Furchtsammachen durch falsche Darstellung natürlicher Dinge und Ereignisse oder durch unheimliche Phantasiegestalten, alles quälerische Necken, jede Aufstachelung zu heftigen Unlustaffecten, alles Reizen zu Zorn und Aerger; demgemäß suche man auch stark aufregende Strafen durch Verhütung von Vergehungen und Fehlern überflüssig zu machen und vermeide jene peinlichen Scenen, in denen sich Scheltworte und Klaggeschrei mischen. In allen Fällen aber sorge man dafür, daß das Kind sich nicht in ein trotziges und störrisches Wesen hineinlebe, und daß ihm nicht Reizbarkeit oder dumpfe Verstimmung zur Eigenschaft werde. Man darf daher trübe Empfindungen nicht lange andauern lassen, sondern muß das Kind von denselben mit leiser Vorsicht ablenken, indem man seine Aufmerksamkeit auf irgend einen anziehenden Gegenstand, oder auf eine passende Beschäftigung richtet. Auf der anderen Seite aber soll das Kind allmälig auch zum Dulden und Ertragen der Leiden des Lebens gewöhnt werden, damit es sich eine den realen Verhältnissen entsprechende Weltauffassung aneigne, den Leichtsinn ablege, sich an ein vorsichtiges und ausdauerndes Handeln gewöhne und zur Theilnahme an fremden Leiden fähig werde. An Gelegenheiten zu solcher Vorübung für das Leben fehlt es auch in der Kinderstube nicht; denn allerlei kleine Leiden dringen unaufhaltsam in dieselbe ein, und es kommt nur darauf an, die Wirkung derselben zu regeln.

Hierbei muß man zugleich vorbeugen, damit nicht die im Kinde entstehenden Gemüthsstimmungen sich mit so überwiegender Beziehung auf die eigene Person ausbilden, daß sie zur Selbstbeschränktheit (zum Egoismus, zur Selbstsucht) führen. Das Unglück vieler Menschen besteht darin, daß sie sich als die Centralsonne betrachten, um welche sich die ganze menschliche Gesellschaft drehen soll. Diese Selbstbespiegelung und Selbstsucht findet sich nun in der wirklichen Welt vielfach nicht befriedigt, stets gekränkt, zurückgesetzt, verfolgt und mit Undank belohnt. Die bösen Geister des Hasses, des Neides, der Eifersucht, der Menschenverachtung ziehen ein in das engherzige Gemüth und machen das Leben zur Pein. Man wache also, daß nicht diese Quälgeister sich ein Pförtchen zum kindlichen Herzen öffnen. Daher vermeide man

alle Verzärtelung, alle übermäßige Rücksicht, alle parteiliche Bevorzugung, Auszeichnung, Belobung und Belohnung, aber auch alle Härte, Lieblosigkeit, Zurücksetzung und Mißhandlung; man entwickele die Geselligkeit, die wolwollende Theilnahme, den Anschluß an gemeinsame Beschäftigung, gebe Gelegenheit und Veranlassung zur Mitfreude und zum Mitleid, zum Mittheilen und Helfen. Durch dies Alles werden die Gemüthsstimmungen vor starrer Fixirung an den eigenen Interessen verhindert, dagegen mit dem Wole und den Bestrebungen Anderer in sympathische Beziehung gesetzt. Ein edles und theilnehmendes Herz ist aber eine Quelle der schönsten Freuden.

Daß endlich durch innige Frömmigkeit, durch freudige Erhebung zu Gott, durch festen Glauben an die Ewigkeit alles Wahren, Schönen und Guten das Gemüth des Menschen die Drangsale des Lebens überwindet und zum Frieden kommt, darauf sei hier nur hingewiesen.

Aus allen bisherigen Betrachtungen ergibt sich, wie eng die gemüthliche Erziehung mit der physischen, intellectuellen, moralischen und religiösen zusammenhängt. Denn da alle menschlichen Kräfte in und mit ihrer Entfaltung in affective Zustände (Stimmungen) versetzt werden, so hat die gesammte menschliche Entwickelung auch eine gemüthliche Seite und alle Erziehung einen Zusammenhang mit der Gemüthsbildung. Indem wir deshalb wiederholt auf die obigen und die nachfolgenden Abschnitte verweisen, möge hier nur noch der ästhetischen Erziehung eine kurze Betrachtung gewidmet sein.

§. 56. Aesthetische Erziehung.

Da zu jeder ästhetischen Auffassung und Production Gemüthsstimmungen erforderlich sind, welche bei ersterer in Natur- oder Kunstgegenstände hineingelegt, bei letzterer durch hörbare oder sichtbare Medien dargestellt werden: so bildet das Gemüth die Basis und nothwendige Voraussetzung aller ästhetischen Bethätigung. Zwar kann jenes ohne diese, nicht aber diese ohne jenes bestehen. Das Gemüth kann sich subjectiv abschließen, also bei seiner primitiven Form des persönlichen Leides und der persönlichen Freude stehen bleiben; einen ästhetischen Charakter

nimmt es erst dann an, wenn es sich objectivirt, d. h. wenn es aus der inneren Persönlichkeit in die Erscheinungswelt verlegt wird. Dies setzt offenbar voraus, daß der Mensch seiner Stimmungen in gewissem Maße Herr werde, sie aus sich in die Ferne rücke und zu einem Gegenstande der Betrachtung mache. In wie weit sich die Gemüthsstimmungen entweder individuell fixiren oder in sympathischen Regungen ausleben, in so weit können sie in ästhetische Entwickelungen nicht eingehen.

Demnach ist die ästhetische Bildung insofern von Werth, als sie den Menschen über die Schranken der subjectiven Gebundenheit und Befangenheit in eine objective Sphäre und damit in einen freieren und reineren Zustand versetzt; Lust und Schmerz werden gemäßigt und veredelt, das entfesselte Spiel der Phantasie erweitert den Blick und führt uns über die verwirrende Alltäglichkeit hinaus in die lichte Welt der Ideale. Wenn nun auch das Schöne zunächst keinen sittlichen Zweck, sondern seinen Abschluß in sich selbst hat, so bereitet es doch dem Guten einen empfänglichen Boden, und mit der treuen Hingabe an jenes kommen alle unreinen Neigungen zum Schweigen. Würde freilich die ästhetische Entwickelung zu einem solchen Umfange und Grade gesteigert, daß in ihr alle Regungen des Gemüthes aufgingen: so wäre sie entschieden als ein Uebel zu betrachten, indem sie das sittliche Leben beeinträchtigen, den Blick von der realen Welt abziehen und das Herz den Regungen menschenfreundlicher Theilnahme verschließen würde.

Hiernach ist es pädagogisch richtig, der ästhetischen Entwickelung freien Lauf zu lassen und förderlich zu sein, so weit dieselbe naturgemäß eintritt und mit dem gesammten Leben des werdenden Menschen in Harmonie steht; es wäre aber fehlerhaft, das Kind voreilig und geflissentlich zu einem Schöngeist machen zu wollen.

Wird nur vor Allem das Vegetations- und niedere Sinnesleben in Schranken gehalten, das höhere Sinnesleben angemessen gefördert, der Sinn für Reinlichkeit, Ordnung, Anständigkeit und Schamhaftigkeit gebildet, so wird das Kind keinen Geschmack am Gemeinen und Häßlichen gewinnen, sondern seine Seele dem Edlen und Schönen öffnen. Sehr bald ahnt es in anderen Wesen ein Leben, das dem seinen verwandt ist. Schon bevor es sprechen

lernt, versteht es den Ton der Rede; sympathisch lauscht es der ihm gewidmeten Zusprache, und wo ihm Freude oder Leid entgegentritt, wird es leicht zur Theilnahme gestimmt. Wie unter den Künsten die durch's Gehör wirkenden, die redenden, also Rhetorik, Poesie und Musik, besonders der Gesang unzweifelhaft die gemüthvollsten und eindringendsten sind, so wirkt schon auf das Kind nichts wolthätiger, als ein sanftes Wort oder ein gemüthliches Liedchen. Eben weil das Gemüth sich am innigsten in der menschlichen Stimme ausprägt, wird es auch wiederum durch die menschliche Stimme am unmittelbarsten berührt; daher die verschiedenen Erfolge, je nachdem die Personen, welche die Umgebung des Kindes bilden, eine wollautende und herzliche Sprache führen, oder eine rohe und kalte.

Ueberhaupt sind immer die unmittelbarsten und frischesten Eindrücke auch die empfindungsreichsten, und deshalb ist das gesammte Familienleben mit seiner Ordnung und seinem Geiste, mit seinen nahen Beziehungen, seiner Gemeinsamkeit in Leid und Freude, seinen Sorgen, Feierstunden und Festen die natürliche Geburtsstätte des Gemüthslebens; und wie es dem Kinde die erste Grundstimmung verleiht, so bietet es ihm auch die erste Gelegenheit, aus sich heraus zu gehen und seinen Zustand in verwandten Wesen wiederzufinden.

Sehr bald beginnt dann auch das Kind, allerlei andere Gegenstände gemüthlich aufzufassen und ihnen sein eigenes Leben einzuhauchen. Puppen, plastische Nachbildungen von Menschen und Thieren, Bilder, Geräthe, Bauklötzchen, kurz Alles, was das Kind zum Gegenstande der Betrachtung und des Spieles macht, erhält Leben, Seele, Gemüth, Charakter. Dem Kinde ist nichts todt, sondern alles beseelt; die Poesie geht ihm eher auf, als die Prosa. Man lasse es gewähren; möge es träumen, sich freuen und betrüben mit seinen Traumgestalten! Nachhelfen ist nicht nöthig, auch nicht heilsam. Kunstgegenstände und Naturschönheiten, die dem Fassungsvermögen des Kindes noch zu hoch liegen, weil es nicht Seele genug hat, sie zu beleben, lasse man außer dem Spiele. Man kann dem Kinde keine Gefühle aufreden, keinen Geschmack andociren; wo man es dennoch versucht, da nimmt man dem kindlichen Gemüthe seine Ursprünglichkeit, Naivetät und Hei-

terkeit: man verfälscht es, erzeugt Affectation, leeres Geschwätz und naseweises Urtheil.

§. 57. Die Schule im Verhältniß zur Gemüthsbildung und ästhetischen Erziehung.

Auch der planmäßige Unterricht (die Schule) soll keineswegs darauf ausgehen, die gemüthliche und ästhetische Bildung des Kindes über das natürliche Maß hinaus zu steigern. Man gebe sich nicht der Illusion hin, als ob der Jugend ein Dienst geleistet werde, wenn man die Schule zu einem gemüthlichen Plauderstübchen und den Unterricht zu einer ästhetischen Schönrednerei macht. Die Lehr- und Lernthätigkeit soll nicht ein Spiel, sondern eine ernste Arbeit sein. Dies ist eine nothwendige Bedingung, wenn man durch den Unterricht dem Gemüthe des Kindes eine feste Haltung und zugleich eine freudige Stimmung einprägen will.

Dabei sollen die übrigen der Schule für die Gemüthsbildung zu Gebote stehenden Factoren keineswegs ignorirt werden; aber man vergesse nicht, daß das Gemüth nur durch wirkliche Freude und wirkliches Leid entsteht, folglich auch in der Schule nur so weit gebildet wird, als die Kinder subjectiv afficirt werden. Dies geschieht nun durch den Umgang derselben mit einander, durch die Schulordnung, durch besondere Schulveranstaltungen, durch die Persönlichkeit des Lehrers und durch den Lehrstoff selbst. Der Spielraum des ersten dieser Factoren ist durch die Zwecke der Schule wesentlich beschränkt, so daß die gegenseitigen Beziehungen der Mitschüler, wenigstens in der Schule selbst, nie jene Innigkeit gewinnen können, welche in den durch Familienbande, Freundschaft und Liebe bestimmten Kreisen herrscht. Wirksamer ist es schon, wenn die Schule durch beständige Pünktlichkeit, Gesetzmäßigkeit, Sauberkeit und Anständigkeit eine durchgreifende Zucht ausübt. Hierzu kommen die außergewöhnlichen, aber um so tieferen Eindrücke, welche die Kinder bei besonderen Gelegenheiten: bei der Aufnahme und Entlassung, bei der Prüfung und Censurvertheilung, an Gedenktagen und Schulfesten u. s. w. empfangen. Die äußere und innere Persönlichkeit des Lehrers ferner übt bekanntlich sowol auf die gesammte Haltung der Schüler, als auch auf die Stimmung derselben einen grundlegenden Einfluß aus; in letzterer Be-

ziehung ist namentlich der Lehrgeist und Lehrton (vergl. §. 49), sowie das disciplinarische Verfahren von Bedeutung. Der Unterricht selbst endlich soll nicht nur eine fortwährende intellectuelle Steigerung im Kinde hervorrufen, sondern er enthält auch zahlreiche Elemente, welche mit der Gemüths- und Geschmacksbildung in directer Verbindung stehen.

Während nun ein guter Unterricht diese Elemente gar nicht umgehen kann, wird er dieselben auch nicht zu stark in den Vordergrund stellen; noch weniger aber wird er um jeden Preis gemüthlich und ästhetisch sein wollen. Schlichtheit, Natürlichkeit und Klarheit sind immer die größten Schönheiten des Unterrichtes; widerlich aber ist die Verwischung der realen Facta, das Uebergießen derselben mit allerlei Redeschwulst, die geflissentliche Jagd nach dem Seelenvollen, Wunderbaren und Nebelhaften, das beliebige Hineintragen von Gemüths-, Charakter- und Lebenszuständen in natürliche Dinge, also das willkürliche Dichten und Personificiren an Stelle objectiver Betrachtung. Ein solches Verfahren widerstreitet einem der ersten Gesetze der Didaktik, der *Wahrheit* des Unterrichtes, und die Kinder werden durch dasselbe nur um ihre Zeit und ihren gesunden Menschenverstand gebracht. Ertheilt der Lehrer den Religionsunterricht mit Klarheit, Wärme und Würde, so braucht er sich um geflissentliche Rührung der Kinder nicht noch besonders zu bemühen. Werden in Geschichte, Geographie und Naturkunde lebendige, aber treue Schilderungen und Beschreibungen gegeben, so sind alle subjectiven Zuthaten entbehrlich. Treten die Verhältnisse der Zahlen und Formen mit Klarheit vor die Seele des Kindes, so fühlt es eine edlere Freude, als wenn es mit gemüthlicher Tändelei unterhalten wird. Hält man im Schreib- und Zeichenunterricht auf Sauberkeit und Sorgfalt, so thut man mehr für die Geschmacksbildung, als durch lange Auseinandersetzungen über Schönheit und Kunst. Wird im Singunterricht ohne viel Redens gesungen, was aus des Lebens Lust und Leid entsprungen ist ~~und in jedem unverdorbenen Gemüthe ein treues Echo findet~~, wird gesungen nicht blos Lernens, sondern auch Singens halber: so werden die Gemüther der Kinder rein und fröhlich, frei von Mißmuth, persönlicher Befangenheit, rohen Neigungen und boshaften Aufwallungen; der Singunterricht läßt aber kalt, wenn er

über die kindliche Gemüthsverfassung hinausgeht und sich um Dinge dreht, für die das Kind nun einmal noch kein Gefühl hat, oder wenn zu frühzeitig Notensystem und Theorie gelehrt wird. Sollen endlich im Sprachunterrichte die Kinder ihre eigenen Gedanken sowol mündlich als schriftlich genau und wollautend ausdrücken und die in Wort und Schrift dargestellten Gedanken Anderer richtig auffassen lernen, so darf man ihnen weder Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, noch Poesieen zur Lectüre und Declamation geben, welche über ihrem Verstande und Gefühle liegen. Es ist thöricht, von Kindern Betrachtungen und Herzensergießungen zu verlangen, welche ihrem innersten Wesen noch fremd sind, ja fremd sein sollen, oder mit ihnen Dichtungen zu lesen und ästhetische Reflexionen anzustellen, die nur dem gereiften Alter zugänglich sind. Man kann sich solcher Ueberspannung um so mehr entschlagen, als unsere Nationalliteratur reich ist an Erzeugnissen, welche dem Schulalter angemessen sind, wie ein Blick in gute Lesebücher lehrt.

Nur wenn die Schule sich immer an den Entwickelungsstandpunkt des Kindes anschließt, die Lehrstoffe weise auswählt und einfach behandelt, kann sie einen heilsamen Einfluß auf die Gemüths- und Geschmacksbildung ausüben und die Jugend zugleich vorbereiten zu höheren ästhetischen Entwickelungen und Genüssen.

Fünfter Abschnitt.

Moralische Erziehung.

I. Begründung der sittlichen Weltansicht.

§. 58. Natur des Sittlichen.

Wie das Gemüthliche, so entspringt auch das Moralische aus **Empfindungen**. Letztere können entweder eine vorwiegend subjective oder eine vorwiegend objective Ausprägung erhalten. Im ersten Falle erhält das psychische Leben jene Innerlichkeit, welche wir Stimmung oder Gemüth nennen; im anderen bekommt es eine bewußte Richtung nach außen, d. h. auf die afficirenden **Gegenstände**, und in Folge dessen werden die Empfindungen zu **Werthschätzungen**. Die Summe aller Werthschätzungen nun sammt den aus ihnen entspringenden Willensregungen und Handlungen heißt das **Moralische** oder **Praktische**.

Wenn wir die Dinge nach ihrem Wesen zu erkennen suchen, so bethätigen wir uns intellectuell; wenn wir uns sympathisch in ihre realen und idealen Lebenszustände versetzen, so sind wir affectiv (gemüthlich oder ästhetisch) gerührt; eine **praktische** Richtung nimmt unser Seelenleben nur dadurch an, daß wir die Dinge im **Verhältniß zu den menschlichen Bedürfnissen** auffassen, so daß sie uns zu **Gütern** und **Uebeln** werden und als solche unsere Begehrungen und Widerstrebungen, unser Wollen und Handeln bestimmen.

Da nun die mannigfaltigen Bedürfnisse des Menschen, von dem sinnlichsten und niedrigsten bis zu dem geistigsten und höchsten, eine sehr verschiedene Wichtigkeit haben, so müssen wir auch den mannigfaltigen Dingen, welche mit dem Wol und Wehe des Men-

schen ursächlich zusammenhängen, d. h. irgend einem seiner Bedürfnisse dienen oder widerstreiten, sehr verschiedene Werthe beilegen: es gibt kleine und große Güter, kleine und große Uebel. Die Rangordnung derselben ist zunächst von ihrer Qualität, sodann aber auch von ihrer Quantität, ihrer Anwendbarkeit, Ausdehnung und Dauer abhängig.

Der sittliche Werth oder Unwerth einer bestimmten Person beruht nun auf dem Verhältniß, in welches sich dieselbe wissentlich zu den menschlichen Gütern und Uebeln stellt. Es ist unsittlich, ein geringes Gut einem höheren vorzuziehen, oder durch Scheu vor einem kleineren Uebel ein größeres herbeizuführen; es ist sittlich, alle Dinge nach ihrem wahren Werthe zu schätzen und der richtigen Werthschätzung der Dinge gemäß zu leben. In dem letzteren Satze ist die oberste moralische Norm (das höchste Moralprinzip) ausgesprochen, und je nachdem der Wille eines Menschen der wahren Werthschätzung der Dinge entspricht oder widerstreitet, ergeht über ihn eine sittliche Billigung oder Mißbilligung. Es ist Pflicht des Menschen, die Summe der Güter und des durch sie bewirkten Glückes möglichst zu vermehren, die Summe der Uebel und der durch sie bewirkten Leiden möglichst zu vermindern.

Wollte aber hierbei ein Jeder nur im eigenen Interesse handeln (Egoismus), so würde das oberste Moralprincip verletzt werden und an die Stelle desselben die Unsittlichkeit treten. Denn es käme dann eine falsche Werthschätzung zur Geltung. Zwar kann es bei unbefangener Weltansicht nicht zweifelhaft sein, daß einem jeden Individuum seine Kräfte zunächst um seiner selbst willen verliehen sind. Und wenn nur jeder einzelne Mensch in rechter Weise für sich selbst sorgte, so wäre für die ganze Menschheit bestens gesorgt. Allein hierbei ist die Rücksichtnahme des Einen auf den Andern keineswegs ausgeschlossen, sondern vielmehr geboten. Im Allgemeinen steht ja doch der Mensch dem Menschen wesensgleich und ebenbürtig gegenüber; dieselben Bedürfnisse, dieselben Kräfte, dieselbe Bestimmung, dieselben Rechte hat die Natur Allen verliehen. Schon dieses thatsächliche Verhältniß fordert zur allgemeinen Menschenachtung auf. Wir dürfen uns nicht principiell über unsern Nächsten erheben, um ihn auf eine niedere

Rangstufe hinabzudrücken; denn wir sind seines Gleichen, und er theilt unsere Würde. Auch für ihn gibt es Güter und Uebel, wie für uns; auch er strebt jenen nach und diesen entgegen, wie wir; auch er hat das Recht, seine Kräfte zu entwickeln und zur Geltung zu bringen, wie wir. Nur einem entarteten und gegen die thatsächlichen Weltverhältnisse verblendeten Menschen ist es möglich, sich allein als Person und Zweck, seine Mitmenschen aber blos als Sachen und Mittel zu betrachten; nur ein solcher ist geneigt, den eigenen Vortheil auf fremde Kosten zu erwirken; nur der Engherzige beschränkt sein Interesse auf die ihn unmittelbar berührenden Angelegenheiten; nur bornirte Volksthümelei setzt den Nationalhaß an die Stelle der Humanität.

Wie aber der natürliche Verstand zur allgemeinen Menschenachtung, so treibt das natürliche Gefühl zur allgemeinen Menschenliebe. Jedes unverdorbene Herz empfindet fremdes Glück als eigenes Glück, fremdes Leid als eigenes Leid, und daher ist ihm das Wolthun und Helfen ein Bedürfniß. Ueberdies zeigt sich im Zusammenleben der Menschen, wie vielfach das Wol und Wehe jedes Individuums mit dem Wol und Wehe der Gesellschaft verknüpft ist. Wo aber die persönlichen Interessen mit denen der Gesammtheit in Widerstreit stehen, da ist Entsagung und Aufopferung Pflicht des Individuums; denn das Wol der Gesammtheit ist ein größeres Gut, als das des Einzelnen; das Unheil der Gesammtheit ein größeres Uebel, als das des Einzelnen.

§. 59. Sittliche Fehler; Pflicht, Gewissen, Tugend, sittliche Freiheit, Charakter.

Die im Obigen kurz dargestellte sittliche Norm kommt in vielen Menschen nur mangelhaft zur Durchbildung. Sie lernen einerseits gewisse Güter, namentlich die höchsten (Wissenschaft und Kunst, Volksaufklärung und allgemeinen Wolstand, vernünftige Freiheit, sichere Rechtsverhältnisse u. s. w.) entweder gar nicht, oder doch nicht nach ihrem vollen Werthe schätzen, anderseits gewisse Uebel, namentlich die größten (Unwissenheit und Wahn, sociale Mißverhältnisse, Störungen des Rechtszustandes, Despotismus u. s. w.) entweder gar nicht oder doch nicht nach ihrer vollen Verderblichkeit beurtheilen. Hier liegt nicht ein positiver Fehler, sondern nur Mangel an moralischer Bildung vor, ein Verhältniß, welches

wir im Allgemeinen als sittliche Unvollkommenheit, bei hohen Graden als sittliche Rohheit bezeichnen. Werden dagegen niedere Güter und niedere Uebel überschätzt, höhere Güter und höhere Uebel unterschätzt, so ist falsche Werthschätzung (falsche Weltansicht, sittliche Verkehrtheit, Thorheit) vorhanden. Hierzu gesellt sich leicht eine Verkehrtheit der Strebungen: geringe Güter werden übermäßig begehrt (Laster), geringe Uebel übermäßig verabscheut (Feigheit); natürlich werden dabei die höheren Güter und Uebel vielfach außer Acht gelassen. Dies ist die Unsittlichkeit im engeren Sinne des Wortes (der verderbte Wille). Wendet ferner ein Individuum seiner eigenen Persönlichkeit (seinem Wol und Wehe) eine über die Würdigkeit hinausgehende Aufmerksamkeit und Bethätigung zu, so daß er seinen Mitmenschen die ihnen gebührende Beachtung, Theilnahme und Förderung versagt: so schreiben wir diesem Individuum den Fehler der praktischen Selbstbeschränktheit (des Egoismus) zu. Wird endlich zwar dem Mitmenschen ein lebhaftes Interesse gewidmet, aber so, daß sein Wol mit Schmerz, sein Leid mit Lust betrachtet und demgemäß seinem Wol entgegengewirkt, sein Leid angestrebt wird: so ist die stärkste Abweichung von der sittlichen Norm, ja das Gegentheil derselben vorhanden; dieser Fehler heißt Bosheit (böser Charakter) und zeigt sich als Mißgunst, Neid, Schadenfreude, Grausamkeit u. s. w., mit einem Worte als das Gegentheil der Nächstenliebe.

Die sittliche Norm als objective Richtschnur alles menschlichen Verhaltens heißt Pflicht; ihre Ankündigung in der einzelnen Person als Richtschnur des eigenen Verhaltens heißt Gewissen. Die Uebereinstimmung des persönlichen Empfindens, Wollens und Handelns mit der sittlichen Norm heißt Tugend; ist letztere so stark, daß sie allen Hindernissen und Versuchungen gegenüber unwandelbar bleibt, so heißt sie sittliche Freiheit. Die beharrliche Richtung des gesammten persönlichen Strebens überhaupt heißt Charakter, der ein sittlicher oder unsittlicher sein kann; sind in einer Person sehr verschiedenartige, einander widerstreitende, normale und abnorme Werthschätzungen und Neigungen vorhanden, ohne daß irgend eine Gruppe derselben sich zu herrschenden Grundsätzen ausgeprägt hat, so zeigt das gesammte Willensleben jenes unberechenbare Schwanken, welches wir Charakterlosigkeit nennen.

§. 60. Aufgaben der sittlichen Erziehung, Werthschätzung.

Aus obiger Uebersicht des sittlichen Lebens ergeben sich die Zielpunkte der sittlichen Erziehung. Es soll im Kinde eine richtige praktische Weltansicht und ein derselben entsprechendes Wollen und Handeln begründet werden. Wenn nun durch diese positive Anbahnung und die fortwährende Vervollkommnung des sittlichen Bewußtseins und Strebens nicht nur dem ursprünglichen Mangel alles Moralischen abgeholfen, sondern auch der falschen Werthschätzung, der unsittlichen Neigung, der Selbstbeschränktheit und dem bösen Willen vorgebeugt wird, so ist doch immerhin auf Verhütung dieser Mißbildungen noch besondere Aufmerksamkeit zu richten.

Zur Erreichung des Gesammtzweckes hat zunächst der Erzieher in seiner eigenen Persönlichkeit das Sittengesetz zu repräsentiren und dasselbe dem Zöglinge stets zu vergegenwärtigen. Je weiter aber der Zögling heranwächst, desto mehr muß demselben das Sittengesetz zum Gewissen, das tugendhafte Handeln zum Charakter werden. Denn erst die moralische Selbstbestimmung macht den Menschen wahrhaft mündig.

Nothwendig ist die sittliche Erziehung, weil ohne Rechtschaffenheit weder ein Individuum noch ein Volk die menschliche Würde und Glückseligkeit erreichen kann, gleichwol aber die moralische Norm dem Menschen nicht fertig angeboren ist, auch in dem sich selbst überlassenen Individuum nur langsam und für das Leben viel zu spät zu einiger Sicherheit gelangen, überdies durch mancherlei Verirrungen getrübt werden würde. Möglich ist die sittliche Erziehung, weil das Kind bestimmbar, also bildungsfähig ist. Es soll durch zweckmäßige Leitung in einem verhältnißmäßig kurzen Zeitraume das sittliche Bewußtsein gewinnen, an dessen Ausprägung und Bewährung die Menschheit Jahrtausende gearbeitet hat.

Da eine richtige Werthschätzung der Dinge die Grundlage aller Sittlichkeit ist, so muß die Ausbildung und Befestigung derselben im Kinde eine Hauptaufgabe der moralischen Erziehung sein. Zwar läßt sich diese Aufgabe nicht isolirt von den übrigen erreichen, weil im wirklichen Leben Empfindung, Neigung, Wollen

und Handeln innig verbunden sind; aber die praktische Weltansicht ist doch jedenfalls die Richtschnur des gesammten sittlichen Lebens. Freilich läßt sich dieselbe nicht in wenigen Jahren, ja nicht einmal während der ganzen Erziehungsperiode zu einer definitiven Vollendung bringen, weil die sittliche Reife erst mit der gänzlichen Ausgestaltung aller menschlichen Kräfte und nur bei freier Bewegung in großen und mannigfaltigen Lebenskreisen gewonnen wird. Aber dennoch kann schon das Kind die wesentlichsten Moralgesetze fassen und denselben seine Neigungen unterwerfen; was um so nothwendiger ist, je schwerer sich gerade auf sittlichem Gebiete das in der Jugend Versäumte oder Verdorbene später nachholen, beziehentlich verbessern läßt. Die Grundzüge des Charakters kommen bereits in einem Lebensalter zur Ausprägung, in welchem die Intelligenz noch keinen bestimmten Typus angenommen hat.

§. 61. Hauptregeln.

Soll nun im Kinde eine normale Werthschätzung entstehen, so ist unablässig auf zwei Hauptpunkte zu sehen: erstens auf eine ungetrübte Gemüthsverfassung des Kindes, zweitens auf eine richtige Ausprägung der allgemein menschlichen Verhältnisse für das individuelle Empfinden des Kindes. Auch hierbei aber kann und soll die erziehende Thätigkeit sich nicht in zwei verschiedene Richtungen spalten, sondern sie muß jederzeit der innigen Wechselwirkung entsprechen, in welcher Inneres und Aeußeres, Subjectives und Objectives zu einander stehen. Wie die Gemüthsverfassung des Kindes abhängig ist von den Einwirkungen der Güter und Uebel des Lebens, so hat sie umgekehrt einen wesentlichen Einfluß auf die praktische Weltansicht. Nur bei einem ungetrübten und gemäßigten Gemüthe ist ein unverschleierter Blick in die Welt und also eine reine und wahre Auffassung des Werthes oder Unwerthes der Dinge und weiterhin ein vernünftiges Streben möglich, während ein verstimmtes oder übermäßig erregtes Gemüth jedem Objecte eine subjective, also falsche Färbung gibt und den Willen irreleitet. Daher muß bei der stufenweisen Entwickelung des jungen Menschen Gemüthsbildung und Willensbildung fortwährend Hand in Hand gehen.

Den Ausgangspunkt bilden die natürlichen Bedürfnisse und die natürliche Empfindungsfähigkeit des Kindes. In dieser ursprünglichen Mitgift hat der junge Mensch den unmittelbarsten Maßstab für alle ihn berührenden Dinge und Verhältnisse. Das Kind bemißt den Werth derselben nach den Eindrücken, die es von ihnen empfängt. Was seine Bedürfnisse befriedigt und ihm Lust bereitet, ist ihm ein Gut; was ihm Schmerz verursacht oder Entbehrungen auferlegt, erscheint ihm als Uebel. Es ist thöricht, weil naturwidrig, im Kinde einen anderen Maßstab vorauszusetzen und ihm eine Werthschätzung zuzumuthen, gegen welche sein unmittelbares Gefühl ankämpft. Vielmehr kommt es darauf an, das ganze persönliche Sein des jungen Menschen normal zu entwickeln und unverfälscht zu erhalten, damit seine Individualität mit dem Sittengesetze in Uebereinstimmung komme. Daher ist fortwährend darauf zu sehen, daß in allen Einwirkungen auf das Kind der wahre Werth der Sachen und Personen rein ausgeprägt werde. Der werdende Mensch steht ja der Welt nicht schon mit einem fertigen Moralprincip gegenüber; in ihm muß vielmehr die praktische Weltansicht erst entstehen, und dieselbe wird eine richtige oder eine falsche werden je nach den Gradverhältnissen, in welchen ihm die Güter und Uebel des Lebens zur Empfindung gebracht werden.

Der Mensch ist ein vielgliedriger Organismus, dessen unterste Systeme ihn der Thierwelt anreihen, während ihn die obersten auf die höchste Stufe der irdischen Wesen erheben. Wenn nun alle Einwirkungen auf das Kind der naturgemäßen und allseitigen Entwickelung desselben förderlich sind, so wird es auch allmälig ein richtiges Gefühl für die verschiedenen Werthe der Dinge erhalten. Denn indem die mannigfaltigen Systeme des menschlichen Seins, falls sie in gesunder Verfassung sind und unter einander in harmonischer Rangordnung stehen, sich von selbst als niedere und höhere ankündigen, wird auch das auf sie wirkende Aeußere unmittelbar zu einem niederen oder höheren, je nach dem Verhältniß, in welchem er zur vollkommenen Entfaltung des gesammten menschlichen Wesens steht.

Diese Harmonie der menschlichen Natur und diese treue Auffassung der Welt kann aber im Kinde gestört werden theils durch

übermäßige Förderung, theils durch Vernachlässigung einzelner Lebenssysteme. Das Geringe erscheint groß, wenn es immer und immer wieder zur Empfindung kommt, das Große gering, wenn es nur oberflächlich und vorübergehend bemerkbar wird; ja das Wichtigste ist und bleibt für die moralische Schätzung eine unbekannte Größe, so lange es nicht mit dem persönlichen Wol und Wehe in Zusammenhang tritt. Man vergesse also nie, daß die objective Werthschätzung aus subjectiven Bedürfnissen und Empfindungen entspringt, und daß alles Aeußere irgendwie zu einem Inneren werden muß, wenn es eine sittliche Bedeutung erhalten soll. Bloße Worte, Belehrungen, Ermahnungen und Warnungen aller Art sind gänzlich erfolglos, wenn nicht die Dinge und Verhältnisse selbst unmittelbar auf das Kind einwirken und mit ehernem Griffel die Gesetze der praktischen Vernunft in die jugendliche Seele eingraben. Nur was dem Kinde zur Empfindung kommt, äußert auf dasselbe eine sittliche Wirkung; aber es äußert diese Wirkung auch gewiß. Kein Empfindungsact geht spurlos vorüber. Was in der Seele jetzt Product eines Eindruckes ist, wird in ihr demnächst Factor einer Werthschätzung und einer Begehrung oder Widerstrebung. Im Wechsel ihrer Empfindungen ändert sich fortwährend ihr inneres Sein, bis sie allmälig ein Gepräge gewinnt, dessen Züge durch einzelne Eindrücke nicht mehr verwischt werden können. Daß dieses Gepräge ein echt sittliches werde, steht nicht in der Berechnung und Macht des Kindes selbst, daher muß eben der Erzieher darüber wachen und dafür sorgen.

§. 62. Ausprägung der sittlichen Werthe.

Ein besonderer Scharfsinn ist zur Erfüllung dieser Pflicht nicht nothwendig, sondern nur ein schlichter Menschenverstand. Die Erfahrung bezeugt dies hinlänglich. Unter natürlichen Familienverhältnissen gedeiht die sittliche Entwickelung der Kinder fast von selbst, weil das Leben fortwährend die richtigen Schätzungen und Strebungen erzeugt; dagegen führt alle Erziehungskunst nur zu mangelhaften Ergebnissen, wenn der junge Mensch unter Einflüssen steht, die sein innerstes Empfindungs- und Willensleben irreleiten. Diese allgemeinen Sätze lassen sich leicht durch concrete Fälle belegen. Ein unverdorbenes Gefühl von den Zuständen im mensch-

lichen Organismus und ein unbefangener Blick auf die äußeren Umstände des menschlichen Daseins geben unzweifelhafte Gewißheit über den Werth der Gesundheit, der Kraft und Geschicklichkeit des Leibes, der Klarheit und vielseitigen Bildung des Geistes, der Mittel zur Erlangung dieser Vollkommenheiten, der mannigfaltigen Eigenschaften des Menschen, der verschiedenen Individualitäten und Persönlichkeiten, der Sitten, Lebensverhältnisse, Berufsarten, Staatseinrichtungen u. s. w.; und es ist daher nur naturgemäß, daß der aufwachsende Mensch allmälig alle Tugenden, von den geringsten bis zu den höchsten, schätzen und lieben lerne. Mäßigkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß, Sparsamkeit, Klugheit, Ausdauer, Wißbegierde, Gerechtigkeit, Nächstenliebe, Gemeinsinn, kurz, alle menschlichen Vorzüge, welchen Namen sie auch tragen mögen, machen unmittelbar ihren Werth geltend und finden Anerkennung in jedem Gemüthe, das nicht schon durch sittliche Mißbildungen von seiner natürlichen Richtung abgelenkt worden ist.

Wenn aber dem Kinde fortwährend sinnliche Genüsse bereitet werden, statt es nach den Gesetzen einer vernünftigen Diätetik zu behandeln, wenn seine Kleidung der Modesucht statt dem natürlichen Bedürfnisse gemäß eingerichtet wird, so werden Genuß- und Putzmittel für dasselbe einen höheren Werth erhalten, als was zur Nahrung und Nothdurft des Leibes gehört; wenn man nur sein physisches Leben anregt und zum Zielpunkte aller Bestrebungen macht, ohne ihm durch intellectuelle Förderung das hohe Lustgefühl der Aufklärung zu bereiten, so wird es seinen Leib höher halten, als seinen Geist; wenn man es parteiisch bevorzugt und begünstigt, es von Dienstboten und von der sonstigen Umgebung als den unverletzlichen Sprößling vornehmer Leute behandeln läßt, oder wenn im entgegengesetzten Falle ihm die ganze Last armseliger Verhältnisse auferlegt und alle Bitterkeit und Nichtswürdigkeit einer pöbelhaften Umgebung eingeimpft wird, oder wenn man es frühzeitig mit nationalen und confessionellen Vorurtheilen erfüllt: so wird es weder sich selbst noch andere Menschen nach dem wahren Werthe schätzen, nicht mit Gerechtigkeit und Wolwollen auf seine Umgebung blicken, sondern die Welt nur durch die trübe Brille des Egoismus, des Hochmuthes, der Standesbeschränktheit, der Intoleranz, der Böswilligkeit u. s. w. betrachten lernen. Und

auf ähnliche Weise verhält es sich mit jeder anderen Verschrobenheit der Werthgebung und Empfindung. Die Verkehrtheit wird nicht angeboren, liegt auch nicht in der Tendenz der natürlichen Kräfte und Triebe, oder in der allgemeinen Lebenslage des Menschen; sondern sie wird herbeigeführt durch besondere Mißverhältnisse, durch naturwidrige und disharmonische Einwirkungen auf das Kind, durch Uebertragung und Ansteckung, durch Verwahrlosung und Affenliebe, durch das Gefolge des Luxus und des Elendes. Bei den höchst verwickelten und vielfach verderbten Zuständen der gegenwärtigen Gesellschaft ist es allerdings äußerst schwierig, alle irreleitenden Einflüsse von dem aufwachsenden Geschlecht abzuhalten; um so ernster ist aber für den Erzieher die Aufgabe, seine eigene Weltansicht wahr und rein zu erhalten, sich durch keinen trügerischen Schein beirren zu lassen und mindestens im nächsten Lebenskreise des Kindes jeder Sache und jeder Person den Werth beizulegen, der ihr gebührt.

II. Regelung der Neigungen.

§. 63. Neigungen des Vegetations- und niederen Sinneslebens.

Wie die mannigfaltigen Bedürfnisse der Menschennatur sich schon ursprünglich als Strebungen (Triebe) äußern, wie ferner durch Einwirkungen äußerer Objecte Empfindungen und aus den Empfindungen Werthschätzungen entstehen: so bilden sich die Werthschätzungen zu Neigungen fort. Da nämlich in dem steten Flusse aller Lebensprocesse des Einzelnen, wie in der fortwährenden Bewegung und Regeneration der Gesellschaft die menschlichen Bedürfnisse sich ununterbrochen erneuern, so genügt weder dem Individuum noch der Gesammtheit ein einmaliger Gebrauch der verschiedenen Güter, oder eine einmalige Abwehr der verschiedenen Uebel des Lebens; sondern das Begehren und Widerstreben bewegt den Menschen, so lange er lebt, mag er nun auf sich selbst oder auf Andere sein Augenmerk richten. Und die aus Schätzungen entspringenden, also objectiv bestimmten Triebe (Begehrungen

und Widerstrebungen) heißen eben Neigungen (Zu- und Abneigungen). Hieraus leuchtet ein, daß sich die Neigungen keineswegs erst dann entwickeln, wenn die praktische Weltauffassung vollendet, d. h. für alle Lebensverhältnisse ausgebildet ist, sondern daß sich Schätzungen und Neigungen Hand- in Hand concret und einzeln entwickeln, je nach den sich geltend machenden Bedürfnissen und Empfindungen. Es leuchtet ferner ein, daß dieses praktische Seelenleben in dem sich rasch entwickelnden Kindesalter besonders lebhaft sein muß. Es leuchtet endlich ein, daß auch die sittliche Entwickelung von unten nach oben geht, d. h. in den niederen Systemen des menschlichen Seins, in den vegetativen, beginnt, da sich zuerst in diesen ein energisches Trieb- und Empfindungsleben regt.

Das neugeborene Kind bedarf vor Allem Luft und Nahrung. Bezüglich der ersteren kann von einem übermäßigen oder überhaupt tadelnswerthen Begehren kaum die Rede sein, weil hier lediglich das natürliche Bedürfniß maßgebend ist, in dessen Befriedigung des Guten nicht leicht zu viel geschehen kann.

Anders stellt sich die moralisch-pädagogische Würdigung bezüglich der Nahrung. Allerdings bedarf das Kind auch ihrer in einem relativ sehr reichlichen Ausmaße (vgl. §. 4), und wem die Versorgung eines Kindes obliegt, dem könnte nur die dringendste Noth zur Entschuldigung dienen, wenn er es Mangel leiden ließe. Der strengsten Verurtheilung verfallen dagegen Väter, die ihrer Trunksucht, Mütter, die ihrer Putzsucht, Eltern überhaupt, die ihren Lastern und Liebhabereien verschwenderische Opfer darbringen, dabei aber herzlos ihre Kinder darben lassen. Im Gegensatze hierzu gibt es Eltern, welche aus lauter Fürsorge für ihre Lieblinge einer unweisen Sparsamkeit huldigen, indem sie, um ihnen einst ein Vermögen hinterlassen zu können, nicht nur sich selbst, sondern auch ihren Angehörigen stets Entbehrungen auferlegen. Das heißt, wie Rousseau sagt, die gewisse Gegenwart der ungewissen Zukunft opfern. Auch darf es dem Kinde selbst nicht gestattet, noch weniger anempfohlen werden, auf nöthige Nahrungsmittel Verzicht zu leisten, um das hierdurch erübrigte Geld in der Sparkasse anzusammeln, oder vielleicht auch auf Näschereien und sostige unnütze Dinge zu verwenden. Allein in Betreff der Nahrung ist auch das Uebermaß

nachtheilig. Ganz abgesehen davon, daß dasselbe ebensowol als drückende Dürftigkeit die Gesundheit und selbst das Leben des Kindes gefährden kann, beeinträchtigt es auch die sittliche Entwickelung. Ueberfütterung erzeugt Faulheit, d. h. übermäßige Neigung zum Vegetiren verbunden mit Widerstreben gegen Alles, was den Verdauungs- und Assimilationsproceß einschränkt, also gegen Bewegung, Sinnesthätigkeit, Spiel, Unterhaltung, Arbeit, Denken u. s. w. Angeboren ist dieser Fehler nur den Blödsinnigen, in allen andern Fällen ist er anerzogen. Er entsteht allerdings um so leichter, je erregbarer und energischer die niederen, je stumpfer und matter die höheren Systeme von Natur sind. Allein aus nichts wird nichts, und wo nicht zu viel Nahrung aufgenommen wird, da kann auch nicht zu viel vegetirt werden; die Faulheit besteht ja ihrem positiven Wesen nach nur in übermäßiger Stärke des Vegetationslebens. Sie gedeiht daher am leichtesten in solchen Familien, wo das Vielessen Sitte ist, die Kinder tüchtig gefüttert, übrigens aber meist ignorirt werden. Zur Verhütung und beziehentlich zur Heilung der Faulheit gibt es also keine anderen Mittel, als Beschränkung (in einzelnen Fällen Entziehung) der Nahrung, und zweckmäßige Anregung der höheren Systeme des menschlichen Organismus: der Muskeln, der Sinne, des Geistes. Durch die erste Maßregel schwächt man das Uebel direct, durch die zweite gibt man ihm ein Gegengewicht. Ausgeschlossen ist damit auch das Uebermaß des Schlafes, sowie das gedankenlose Stillsitzen und Brüten, wozu man die Kinder veranlaßt, wenn man sie einsperrt und vernachlässigt, oder wenn man sie in gesellige Kreise Erwachsener, ins Theater, in die Kirche u. s. w. mitnimmt, wo sie sich langweilen, nicht minder, wenn man sie in überfüllten (besonders ungetheilten) Schulen zum Stillsitzen zwingt, ohne sie gehörig zu unterrichten oder zu beschäftigen. — Daß übrigens das Vegetationsleben nicht über die Gebühr beschränkt werden darf, folgt daraus, daß es ja in gewissem Sinne die Basis alles höheren Lebens ist. Keine Sittenlehre kann die Gesetze der physischen Erziehung umstoßen, ja gerade, je besser wir die letzteren befolgen, desto leichter werden wir das Kind vor unsittlichen Neigungen behüten können. Wenn man alle wirklichen Bedürfnisse desselben

rechtzeitig und angemessen befriedigt, so bilden sie sich nicht zu Begierden aus.

In naher Beziehung zum Vegetationsleben stehen die niederen Sinne, besonders der Geschmack und das allgemeine Gefühl. Unmäßigkeit im Essen und Trinken kann ebensowol aus Neigungen des Geschmackssinnes als der Vegetationsprocesse entspringen; sie steht offenbar mit der Faulheit in engster Wechselwirkung und ist pädagogisch ebenso zu behandeln, wie diese. Leckerhaftigkeit und Naschhaftigkeit werden durch große Feinheit des Geschmackssinnes begünstigt, aber nur durch erziehliche Mißgriffe, d. h. durch vielfache Darbietung von Genußmitteln ausgebildet. Man halte also, bis auf seltene Ausnahmsfälle, alle Leckereien fern, damit der Geschmack des Kindes am Natürlichen und Heilsamen Genüge finde. Nur bei anhaltender, auf krankhaften Zuständen beruhender Appetitlosigkeit des Kindes ist auf den Wolgeschmack seiner Nahrungsmittel ein besonderes Gewicht zu legen, was aber lediglich als unvermeidliches Uebel zu betrachten und also möglichst bald abzustellen ist. — Neigung zu hitzigen Getränken ferner ist der Natur des Kindes so entschieden zuwider, daß sie nur durch ganz geflissentliche und gewaltsame Angewöhnung entstehen kann. Eben so vermag nur eine raffinirte Verziehungskunst Neigung zu Wolgerüchen hervorzurufen, da der Geruchssinn in den ersten Lebensjahren sehr unempfindlich ist und unter gewöhnlichen Verhältnissen sich überhaupt nie zu hoher Energie erhebt. Daß ferner die Gewohnheiten des Rauchens und Schnupfens in keiner Weise einem natürlichen Bedürfnisse entsprechen, vielmehr nur mit Widerstreben angenommen werden und dann mindestens zu unnützen Ausgaben führen, ist allgemein bekannt.

Einschränkung des Kindes auf seine natürlichen Bedürfnisse ist das beste Gegenmittel gegen alle die namhaft gemachten fehlerhaften Neigungen der niederen Systeme. Der Erzieher bereite also nicht selbst dem Zöglinge überflüssige Genüsse, schneide ihm aber auch die Gelegenheit ab, im Geheimen nach verbotenen Früchten zu greifen. In dieser Hinsicht ist besonders auch gegen unvorsichtige Verabreichung von Taschengeldern zu warnen, indem sie sehr oft der Jugend zur Versuchung gereichen und aufkeimenden Lastern Nahrung gewähren. — Gegen Bequemlichkeit

und Verweichlichung, also gegen die Neigung zur Behaglichkeit des allgemeinen Gefühlssinnes, hilft die Verhütung der Faulheit und Unmäßigkeit, die Beschränkung der passiven Bewegungen, sowie eine vorsichtige Abhärtung und eine energische Richtung auf Thätigkeit und höhere Lebenszwecke. Daß und wie der vorzeitigen Entwickelung des Geschlechtstriebes entgegenzuwirken sei, ist an anderer Stelle ausgeführt worden (s. §. 20).

§. 64. Neigung zur Selbstvervollkommnung.

Ueber die Ausbildung der höheren Sinne und der Geisteskräfte ist bereits ausführlich gesprochen worden (§§. 16—18 und 26—49). Daß es sich dabei um sehr hohe Güter handelt, von deren Besitz auch die praktische (sittliche) Tüchtigkeit des Menschen wesentlich mit abhängt, bedarf hier keines Beweises mehr. Glücklicherweise erlangen die höheren Sinne, besonders das Gesicht, vermöge der ihnen eigenen Kräftigkeit schon im ersten Lebensjahre des Kindes ein entschiedenes Uebergewicht des Strebens und der Bethätigung über die unteren Systeme, trotzdem, daß im Beginn der menschlichen Entwickelung das Vegetationsleben und die niederen Sinne, besonders der Geschmack, innerlich und äußerlich sehr begünstigt sind. Das bewußte Leben und die Geistigkeit, wozu die höheren Sinne befähigt sind, bricht sich, wenn das Kind nicht sehr naturwidrig behandelt wird, ohne besonderes Zuthun Bahn. Sehr bald empfindet das Kind eine weit höhere Lust am Sehen und Hören, als am Schmecken. Dies ist ein folgenreicher Wendepunkt in seinem Leben. Durch Steigerung der Wißbegierde, durch Mehrung des geistigen Besitzes, durch Erhöhung des intellectuellen Lebens werden die sinnlichen Begierden mehr und mehr zurückgedrängt.

Wichtig ist der Durchbruch des geistigen Lebens besonders auch deshalb, weil ohne dasselbe kein Selbstbewußtsein und ohne letzteres kein Streben nach Selbstvervollkommnung entstehen kann. In dem Maße aber, in welchem sich dieses Streben im Zöglinge entwickelt, wird derselbe der Verbündete des Erziehers, ja sein eigener Erzieher. Soll sich nun die Neigung des Kindes nur auf Erwerbung werthvoller Eigenschaften richten,

so muß vor Allem der Erzieher selbst durch Wort und That das sittlich Gute und praktisch Nützliche rein und scharf ausprägen, nicht aber durch sein eigenes Verhalten das noch unsichere Urtheil des Zöglings irreleiten. Man rechne also Schönheit, Kleidung, gefällige Manieren dem Kinde nicht als Auszeichnung an, man lege ihm nicht die Meinung nahe, daß es sich auf den Stand, den Reichthum, die Verdienste seiner Eltern etwas einbilden könne, ignorire vielmehr solche Dinge in der Regel, stelle sie mindestens nicht so dar, als ob in ihnen die persönliche Würdigkeit des Kindes liege.

Anders verhält es sich mit der Sittsamkeit, Geschicklichkeit, Vorsicht, Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Sparsamkeit, dem Fleiße, der Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit, der Gerechtigkeit und Dienstfertigkeit, dem Wissen und Können, kurz mit allen wirklichen Vollkommenheiten der menschlichen Persönlichkeit. Diese müssen ihrem Werthe nach hervorgehoben und dem Kinde zu Zielpunkten des Strebens gemacht werden.

Hier ist nun das Beispiel der gesammten Umgebung des Kindes, besonders seiner Erzieher, sowie seiner Spiel- und Umgangsgenossen von größter Wichtigkeit. Das leicht bewegliche Kindesgemüth wird von dem Thun und Wesen der ihm nahestehenden Personen sympathisch ergriffen und zur Nachahmung angespornt. Man wache also, daß es nicht von einem trügerischen Schein des Bösen angelockt, sondern nur durch Vorbilder des Rechten und Guten geleitet werde. Man gebe aber auch dem Kinde genügenden Spielraum zum Handeln, zur Einsammlung von Erfahrungen, zur Uebung seiner Kräfte, zur Erprobung und Befestigung seiner guten Eigenschaften (vgl. §. 71). Hiermit verbinde man die Anleitung des Zöglings zur Selbsterkenntniß, Selbstbeobachtung und Selbstbesserung. Man erinnere ihn daher gelegentlich an seine Vorsätze, an seine fehlgeschlagenen oder gelungenen Unternehmungen, an das Maß seiner Kräfte, an seine Fort- oder Rückschritte u. s. w.; nur sei man dabei vorsichtig, daß man nicht Kleinmuth und Verzagtheit statt fester Haltung und rüstiger Strebsamkeit, nicht Selbstüberschätzung und Uebermuth statt Bescheidenheit und Ueberlegtheit hervorrufe.

Auch Lob und Tadel sind hierbei am Platze, ja unentbehr-

lich. Denn so lange das kindliche Urtheil über die menschlichen Vollkommenheiten und Unvollkommenheiten noch unsicher ist, bedarf es einer Stütze und schärferen Bestimmung; diese erhält es durch Anerkennung des Guten und Mißbilligung des Fehlerhaften. Nur sei Lob und Tadel gerecht, nicht übertrieben, nicht parteiisch gefärbt. Jenes soll nicht eitel und selbstzufrieden machen, und es muß ihm daher eine Hinweisung auf höhere Strebziele, erforderlichenfalls auch eine Ausstellung, eine Warnung vor Uebermuth beigegeben werden; dieser soll nicht zur Muthlosigkeit und Selbstverachtung stimmen, auch keine Erbitterung hervorrufen und muß deshalb durch wolwollende Hervorhebung des neben dem Schlimmen vorhandenen Guten, durch aufmunternde Ermahnung zu redlichem Streben gemildert und durch den Ausdruck vertrauensvoller Erwartung eines besseren Verhaltens befruchtet werden. Denn gar leicht richtet sich das noch flüssige Streben des Kindes auf den Punkt hin, welchen der Erzieher entschieden fixirt; und während man aus dem Kinde einen Taugenichts machen kann, wenn man es anhaltend als einen solchen behandelt, kann man es von einem falschen auf den richtigen Weg leiten, wenn man ihm Vertrauen zu erkennen gibt. Wie maßlose Lobpreisung und unbedingte Bevorzugung, so wirkt kränkender Spott und lieblose Zurücksetzung verderblich auf die Charakterbildung des werdenden Menschen. Man vergesse doch nicht, daß ein Kind um eines oder einiger Vorzüge willen noch nicht vollkommen, um eines oder weniger Fehler willen noch nicht verwerflich ist, und daß am Kinde weder das Gute so gut, noch das Schlimme so schlimm ist, als es scheint, weil ja beides anfänglich noch nicht in der Tiefe des Charakters wurzelt, sondern sich nur in vereinzelten Acten ausbildet, die oft blos Wirkung momentaner Erregung sind. Freilich aber ist auch nicht zu vergessen, daß oft wiederkehrende Gemüths- und Willenserregungen allmälig zu bleibenden Eigenschaften werden, zu guten oder bösen. Hierauf beruht die Macht der Gewöhnung. Man sorge also für möglichste Stetigkeit des sittlichen Empfindens und Strebens und schneide öftere Wiederholung aller von der moralischen Norm abweichenden Eindrücke und Regungen ab. Die Abgewöhnung fehlerhafter Eigenschaften gelingt nur durch Verhütung ihrer Bethätigung, also durch sorgfältige Ueberwachung

des Kindes und nöthigenfalls durch Anwendung von Strafen (vgl. §. 74).

§. 65. Bildung des Ehrtriebes.

Mit dem Streben nach Selbstvervollkommnung hängt der Ehrtrieb nahe zusammen. Unsere Vorzüge machen einen Theil unseres Glückes, unsere Mängel einen Theil unseres Unglückes aus. Daher stellen wir jene mit Lust, diese mit Leid vor. Die Meinung, welche Andere von uns haben und uns zu erkennen geben, ändert nun zwar unseren reellen Werth oder Unwerth nicht, aber sie bringt uns denselben zum Bewußtsein. Hierauf beruht das Wolthuende aller Ehrenerweisungen, Auszeichnungen, des guten Rufes u. s. w., das Niederdrückende der Zurücksetzung, Verkennung, Geringschätzung, des üblen Leumunds u. s. w., hierauf das Begehren nach Ehre, das Widerstreben gegen Schande.

Diese Neigungen haben insofern einen hohen pädagogischen Werth, als sich in ihnen das Bewußtsein des Rechten und Guten im Gegensatz zum Unrechten und Schlechten fixirt, so daß sie für das Wollen und Thun ein Sporn zum Löblichen, ein Zügel gegen das Anstößige werden. Und in diesem Sinne ist das Ehrgefühl des Kindes allerdings zu pflegen; der werdende Mensch ist ja noch nicht sicher in seinem sittlichen Urtheile, noch nicht fest in seinem Verhalten, bedarf also äußerer Stützen und Weisungen. Allein hierbei wird Alles darauf ankommen, daß die Umgebung des Kindes ein richtiges Gefühl für Ehre und Unehre hat und den mannigfaltigen Eigenschaften und Bethätigungen des Kindes ihren wahren Werth beilegt. Wichtig ist in dieser Beziehung besonders auch eine streng gerechte Beurtheilung der Kinder von Seiten des Lehrers. Auszeichnungen und Zurücksetzungen sind in jedem Falle mit großer Behutsamkeit anzuwenden, ungerechtfertigte und übertriebene Ehrenerweisungen, rohe Beschimpfungen und Mißhandlungen gänzlich zu unterlassen. Namentlich dürfen Reichthum, Stand und einnehmendes Wesen, Armuth, niedrige Abkunft und körperliche Gebrechen in keinem Falle als Ehrensachen behandelt werden. Wol aber ist bei Beurtheilung der Kinder das Maß der Begabung, das Lebensalter, die Gunst oder Ungunst der äußeren

Verhältnisse, die Art des Willens und der Bemühung u. s. w. in Anschlag zu bringen.

Uebrigens leuchtet ein, daß das Gefühl für Ehre und Unehre ebenso leicht überspannt, als abgestumpft werden kann, und daß dasselbe daher durch Begründung eines richtigen Selbstgefühls und eines rein sittlichen Bewußtseins regulirt werden muß, um so mehr, je weiter das Kind im Alter fortschreitet. So wenig dasselbe den Beifall oder das Mißfallen der Guten und Verständigen geringschätzen darf, so wenig soll es von den schwankenden Meinungen der Welt abhängig werden, eine Gefahr, welche namentlich dem weiblichen Geschlechte vermöge seiner natürlichen Anlage und socialen Stellung sehr nahe liegt. Der Zögling muß allmälig unterscheiden lernen zwischen dem Urtheile des Verständigen und des Einfältigen, des Rechtschaffenen und des Unredlichen; er muß endlich unabhängig von jeder äußeren Anerkennung oder Zurücksetzung, unabhängig sogar vom Erzieher, also selbstständig prüfen und wählen lernen. Soll er aber diese Stufe sittlicher Bildung erreichen, so darf ihm schon von Anfang an nicht die äußere Ehre zum höchsten und letzten Ziele des Verhaltens gemacht werden. Alle gesuchten und die Eitelkeit erweckenden Auszeichnungen müssen unterbleiben; denn je mehr die Ehrsucht genährt wird, desto mehr wird das sittliche Gefühl getrübt und das tugendhafte Streben gelähmt. Wir können also die übermäßige Betonung und Pflege des Ehrtriebes, wie sie z. B. bei Locke, bei den Philanthropisten und in der französischen Schulpraxis hervortritt, eben so wenig billigen, wie die Unterdrückung alles Ehrgefühles durch eine tyrannische Behandlung der Zöglinge, wie sie namentlich da gehandhabt wird, wo man von der theologischen Schrulle befangen ist, daß die Menschennatur durch und durch sündhaft sei, also in jeder Weise gedemüthigt werden müsse. Weder Eitelkeit noch Unempfindlichkeit, weder Dünkel noch Selbstverachtung ziemt dem Menschen, sondern wahre Bescheidenheit und sittliches Selbstgefühl.

§. 66. Verhütung der Selbstbeschränktheit.

Die bisher betrachteten Neigungen beziehen sich auf das eigene Wol und Wehe ihres Trägers: auf die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, auf die Entfaltung der eigenen Kräfte, auf

die Vervollkommnung und Geltendmachung der eigenen Persönlichkeit. Da nun thatsächlich ein Jeder sich selbst der Nächste ist, so ist es auch natürlich, daß der junge Mensch seine praktische Weltansicht und seinen Willen zunächst in Beziehung auf sich selbst ausbildet, und wir dürfen uns daher nicht wundern, daß eigennützige Selbstbeschränktheit eine der verbreitetsten Untugenden ist.

Aber eben deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Erziehung, diesem Fehler rechtzeitig durch Begründung der geselligen Tugenden entgegenzuarbeiten: der Zögling soll nicht blos das eigene, sondern auch das fremde Interesse empfinden und befördern lernen. Nun ist zunächst klar, daß alle guten und bösen Neigungen, welche sich auf Andere beziehen: also Wolwollen, Freundschaft, Dienstfertigkeit u. s. w., Mißgunst, Schadenfreude, Haß u. s. w. nur durch den Umgang mit Menschen entstehen können. Denn nur durch ihn wird das Individuum über den Zustand der Vereinzelung erhoben und von der Selbstvorstellung zur Andervorstellung hinübergeleitet: neben den eigenen Bedürfnissen, Empfindungen, Wünschen, Schicksalen, Zuständen, Kräften, Eigenschaften u. s. w. machen sich die fremden geltend. Hierbei fordert unser Moralprinzip, daß die letzteren, sofern sie wirklich kund werden, mit demselben Maße gemessen werden, wie die ersteren, und daß das Begehren und Widerstreben in fremdem Interesse sich nach denselben Gesichtspunkten richte, wie das im eigenen (§. 58). Auch unterliegt die Begründung der Menschenachtung und Menschenliebe keinen besonderen Schwierigkeiten, wenn nur das Kind in einen innigen und vielseitigen Umgang und eine lebendige Wechselwirkung mit achtungs- und liebenswürdigen Menschen versetzt wird, der Erzieher aber alle Umgangsverhältnisse mit dem unveränderlichen Maßstabe der sittlichen Norm mißt und regulirt.

Die Selbstbeschränktheit des Vorstellens und die Selbstsucht des Begehrens können nur entstehen, wenn das Kind entweder sehr isolirt aufwächst, wie es Rousseau wollte, oder doch mit seinen Anschauungen, Empfindungen oder Bethätigungen immer auf sich selbst verwiesen wird, so daß es den Nächsten entweder gar nicht beachten, oder doch nicht als ein selbstständiges und gleichberechtigtes Wesen schätzen und behandeln lernt. Wenn in einer

Familie Alles auf das Kind bezogen wird, sich Alles um dasselbe bewegt, als ob es der Mittelpunkt des Hauses wäre, wenn alle anderen Personen ihm gegenüber nur die Rolle dienstbarer Werkzeuge spielen, wenn eine überzärtliche und stets geschäftige Fürsorge jeden Augenblick bereit ist, den leisesten Wunsch zu erfüllen, wäre er auch noch so thöricht, wenn dem Kinde selbst aber nie zugemuthet wird, sich auch in Andere zu schicken, auch Anderen Dienste zu erweisen, auch fremden Besitz anzuerkennen, fremdes Wol und Wehe zu beachten u. s. w.: so darf man sich nicht wundern, wenn der junge Mensch sich selbst und Andere ganz falsch auffaßt, nur für sich und nicht für Andere besorgt wird. Denn indem man ihn hoch über seinen Werth erhebt, Andere weit unter ihren Werth herabsetzt, drängt man ihm ja systematisch eine falsche Werthschätzung und eine unsittliche Gesinnung auf. Woher soll denn der Neuling auf der Welt die Fähigkeit haben, die falschen Bilder, welche ihm vorgespiegelt werden, zu corrigiren, oder anders zu fühlen und zu handeln, als seine Erzieher es wollen? Wenn man ihn zum Despoten macht, warum sollte er nicht selbstsüchtig, hochmüthig, launenhaft und gewaltthätig sein, alle Welt geringschätzig und hartherzig behandeln? Besonders sind die einzigen Kinder, namentlich unter ungünstigen Gesundheitsverhältnissen und in vornehmen Häusern, der Gefahr ausgesetzt, in dieser Weise verdorben zu werden.

Aber auch die gegentheilige Behandlung der Kinder kann Selbstbeschränktheit und Selbstsucht erzeugen. Kein Kind kann gedeihen, wenn ihm nicht Liebe und vielseitige Förderung entgegengebracht wird. Steht es aber unter einer tyrannischen und launenhaften Behandlung, wird es lieblos vernachlässigt, empfindet es frühzeitig den Druck der Noth, entbehrt es der nothwendigen Hilfe und Unterstützung: so muß es wol, wenn es nicht zu Grunde gehen soll, sich selbst lieben und für sich selbst sorgen lernen, da ja Niemand es liebt und versorgt. Und es wird zu dieser Selbstliebe und Selbstsorge so oft veranlaßt sein und mit seinem eigenen Wol und Wehe so viel zu schaffen haben, daß es seinen Mitmenschen keinen unbefangenen Blick, geschweige denn ein theilnehmendes Herz zuwenden kann. — Auch hier also hängt im Allgemeinen die Entwickelung des Kindes von seiner gesammten Lebens-

lage, von der Stellung der Sachen und Personen zu seinen Zuständen und Kräften ab.

§. 67. **Begründung der Menschenachtung und Menschenliebe.**

Für die persönliche Stellung des Zöglings zur Menschenwelt sind besonders folgende Punkte von Wichtigkeit. Das Kind soll zuerst nur gute Menschen, oder doch vorzugsweise die guten Seiten der Menschen kennen lernen. Wie sollte es sonst zur Menschenachtung und Menschenliebe gelangen? Wenn dem Kinde frühzeitig Feindseligkeit, Falschheit, Unredlichkeit u. s. w. entgegentritt, oder wenn in der Umgebung des Kindes fortwährend die Fehler der Leute, allerlei schandbare Vorfälle und Nichtswürdigkeiten den Gegenstand der Unterhaltung bilden, wenn etwa gar eine scandalöse Tagesliteratur schon dem Knaben und Mädchen zur Lectüre dient: so fällt in das zarte Gemüth die unheilvolle Saat der Menschenverachtung, des Menschenhasses, des Zweifels an aller menschlichen Tugend und Würde. Je mehr aber von diesem Unkraut aufgeht, desto enger wird der Boden für vertrauensvolle Hingabe an die Mitmenschen und für werkthätige Liebe. Solche Erwägungen waren es, durch welche Rousseau auf die extreme Idee geführt wurde, den heranwachsenden Knaben eine lange Zeit gänzlich von der menschlichen Gesellschaft abzusondern. Dies ist aber weder nothwendig, noch heilsam. Man achte nur darauf, wer dem Kinde nahe tritt, und von welcher Seite er sich zeigt. Man meine nicht, das Kind müsse recht bald die volle Wahrheit erfahren und daher auch die Schattenseiten des Menschen und vollendete Bösewichter kennen lernen. Nur Geduld, das Leben wird bald genug nachhelfen. Freilich dürfen wir den heranwachsenden Zögling nicht in einen illusorischen Optimismus verstricken; aber wir dürfen auch seine noch schwache Kraft nicht durch einen düsteren Pessimismus lähmen.

Ferner achte man darauf, daß sich das Interesse des Kindes für seine Mitmenschen recht concentrire und vertiefe. Oberflächliche Berührungen mit sehr vielen Personen sind der Charakterbildung nachtheilig, weil sie das Gemüth nicht sammeln und erwärmen, sondern zerstreuen und erkälten. Nur in einem enggezogenen Umgangskreise finden innige Beziehungen statt, und nur

in einem solchen kann Menschenachtung und Menschenliebe sicher begründet werden. Eltern und Erzieher, Geschwister und sonst nahe Verwandte, Dienstboten, Spiel- und Schulgenossen sind die Personen, welche das Kind zuerst schätzen und lieben lernen soll. Die in diesem Kreise hervortretenden Proben der Einsicht und Tüchtigkeit, des Verdienstes und der Herzensgüte geben der kindlichen Pietät und Zuneigung reichliche Nahrung; die vielfachen Förderungen, welche das hilfsbedürftige Kind empfängt, begründen in ihm das Gefühl der Dankbarkeit; zahlreiche Gelegenheiten und Anlässe fordern es zu Dienstleistungen auf; durch eine ununterbrochene und enge Lebensgemeinschaft wird es zu Mitleid und Mitfreude, zur Verträglichkeit und Bescheidenheit, zur Ehrlichkeit und Gerechtigkeit, zur Offenheit und Wahrheitsliebe, zur Achtung des Eigenthums, der Rechte, Bedürfnisse, Wünsche und Vorzüge Anderer geführt. Man verbanne nur alle Mißverhältnisse, alle Parteilichkeit, alle Angeberei, mit einem Worte alle Unsittlichkeit aus diesem Kreise und leite das Kind fleißig an, sich mit Hingebung für Andere zu bethätigen. Durch alles dies werden die lebendigen Keime der geselligen Tugenden gelegt; die Fortentwickelung derselben wird sich mit der allmäligen Erweiterung der Lebensverhältnisse des jungen Menschen leicht finden, wenn nur die Innigkeit des Familienlebens nicht in engherzige Beschränktheit ausartet, sondern auch den außerhalb des engeren Kreises stehenden Menschen mit Achtung und Liebe begegnet wird, so oft sich dazu Gelegenheit bietet. In jedem Falle aber kann diese tugendhafte Gesinnung und Handlungsweise nur durch concrete Verflechtung des Kindes mit der Menschenwelt angebahnt werden. Worte und äußere Gewöhnung thun es nicht. Es hat an und für sich gar keinen Werth, wenn ein Kind mit gewissen Formeln bitten, danken, grüßen, bedauern, gratuliren, lernt u. s. w.; ja alles Außenwerk ist sogar von Uebel, wenn es als Ersatz oder gar zur Erheuchelung der mangelnden Moralität dienen soll. Auf die Gesinnung ist der Nachdruck zu legen, denn sie allein bedingt den sittlichen Werth oder Unwerth des Menschen.

§. 68. Verhütung der Feindseligkeit und Bosheit.

Wenn es sich um Verhütung der Fehler handelt, welche das Gegentheil der Menschenachtung und Menschenliebe sind, so muß vor Allem darauf hingewiesen werden, daß es in den meisten Fällen gefährlich ist, im Kinde entgegenstellende Vergleichungen seiner selbst (seiner Kräfte, Schicksale, Eigenschaften, Besitzthümer u. s. w.) mit anderen Kindern hervorzurufen. Nur zu leicht untergraben solche Vergleichungen die sittliche Reinheit und das Lebensglück des jungen Menschen, indem sie entweder die Gefühle der Kränkung, der Selbsterniedrigung, des Neides und der Eifersucht, oder der eitlen Selbstbespiegelung, der hochmüthigen Ueberhebung und herzlosen Schadenfreude erzeugen. Um diesen Uebeln vorzubeugen, befördere man unter den Kindern die möglichste Gleichsetzung, Gleichgestimmtheit und Gemüthsharmonie. So weit es nur immer die realen Verhältnisse gestatten, stelle man die Kinder gleich: in Nahrung und Kleidung, in Spielmitteln und Geschenken, in Arbeit und Erholung, in Lob und Tadel u. s. w. Wo Unterschiede gemacht werden müssen, seien dieselben entweder durch natürliche, sittlich indifferente Verhältnisse, also durch Alter, Geschlecht, Gesundheitsumstände u. s. w. bedingt oder doch, im Falle sie auf verschiedener Würdigkeit der Kinder beruhen, mit durchaus unverkennbarer Gerechtigkeit und Liebe bestimmt. Im ersteren Falle lassen sich etwaige Vergleichungen sehr leicht unschädlich machen; im anderen würde es am besten sein, wenn sich das bessere und glücklichere Kind theilnehmend, helfend und aufmunternd dem schlechteren und unglücklicheren widmete, das letztere aber sich mit aufrichtiger Anerkennung, Mitfreude und Dankbarkeit dem ersteren anschlösse, so daß kein entfremdender Gegensatz, sondern vielmehr eine verbindende Gleichgestimmtheit Platz griffe.

Steht dieses günstige Verhältniß nicht zu erwarten, so behandle man lieber jedes Kind einzeln und ohne unzarte Bezugnahme auf ein anderes, sondern lediglich mit einfacher Hervorhebung des lobens- oder tadelnswerthen individuellen Verhaltens. Das Kind soll sich nicht vorzugsweise an anderen Personen, sondern am Sittengesetze messen lernen. Ist es übermüthig, so bringe man ihm seine Mängel zum Bewußtsein; ist es muthlos, so richte

man es durch Anerkennung und freundliche Zusprache auf; nur geschehe beides in Wahrheit und mit weiser Mäßigung. Jede auffallende und uneingeschränkte Auszeichnung oder Herabsetzung Einzelner vor Vielen (also besonders in Schulen) wirkt verderblich auf die unmittelbar Betroffenen wie auf die Zeugen. Kann man die Gesammtheit nicht in gleicher Weise behandeln, so sehe man doch möglichst darauf, daß Lob, Tadel und dergl. sich auf Gruppen von Kindern vertheile. Es ist sehr gefährlich, ein einzelnes Kind vor allen seinen Genossen öfters bei der Ehre zu fassen, einen einzigen Schüler bei einer allgemeinen Versetzung zurückzulassen, von einem allgemeinen Schulfeste auszuschließen u. s. w., oder es mit einem ausschließlichen Ehrenamte zu betrauen, es allein in eine höhere Classe zu versetzen u. s. w. Ohne die allerdringlichsten Gründe darf man nicht zu solchen Ausnahmsmaßregeln greifen; in jedem Falle muß man sie als ein Uebel, wenn auch vielleicht als ein nothwendiges betrachten und den nachtheiligen Fortwirkungen desselben vorbeugen.

Aus den bisherigen Betrachtungen ergibt sich auch, was zur Verhütung oder Heilung der Bosheit (der boshaften Charakterbeschaffenheit) nöthig ist. Dieselbe besteht aus drei Elementen: aus Gemüthsverbitterung, aus Egoismus und aus Vergleichungssucht (der Neigung, fortwährend fremdes Wol und Wehe, fremde Vorzüge und Fehler, fremde Schicksale und Zustände u. s. w. auf das entsprechende Eigene, sowie umgekehrt das Eigene auf das Fremde zu beziehen und Beides gegen einander zu messen). Wo diese drei Abnormitäten nicht zusammen bestehen, existirt auch die Bosheit nicht; wo aber jene vereinigt sind, existirt diese gewiß, denn sie ist die Summe derselben. Man beuge also den genannten drei Mißbildungen vor, oder beseitige sie und setze an ihre Stelle Heiterkeit, Menschenliebe und objective Unbefangenheit: so wird man die Bosheit verhüten, oder, wo sie schon Platz gegriffen hat, allmälig schwächen und beseitigen. Die Verhütung ist aber auch hier sicherer als die Heilung, und jedenfalls soll man die letztere durch erstere überflüssig zu machen suchen. Man beobachte also alle in den angedeuteten drei Beziehungen oben entwickelten Regeln. Nur vor einer speciellen Thorheit sei hier noch gewarnt, nämlich vor der, das in Unlust oder Schmerz gestimmte Kind feind-

selig auf die Umgebung als auf die Ursache seines Leides hinzuweisen und zu Haß und Rache anzuspornen, also zum Schimpfen und Schlagen auf Personen oder Sachen. Durch ein solches Verfahren wird dem Kinde eine meist ganz falsche Vorstellungsverknüpfung untergeschoben, in allen Fällen aber Bosheit eingeimpft. Man meine nicht, es sei ein unschuldiges Beruhigungsmittel, den Ingrimm eines Kindes auf einen leblosen Gegenstand, einen Stuhl, einen Stein u. s. w., oder wol auch auf gutmüthige Thiere und Menschen abzuleiten. Durch welche Uebungen immer die Bosheit groß gezogen werden möge, schließlich wird sie ihre häßliche Gestalt unverhüllt zeigen. Statt also dem verletzten Kinde irgend eine rachsüchtige Genugthuung zu bereiten, verhüte man nach Möglichkeit alle heftigen Schmerzreizungen, und wo dies nicht möglich oder nicht räthlich ist, gewöhne man das Kind zu standhaftem Ertragen des Unvermeidlichen, zur ruhigen Betrachtung des wirklichen Sachverhaltes, zu größerer Besonnenheit, zu unverweilter Rückkehr in die gewöhnliche Beschäftigung und Gemüthsverfassung

Doch genug, in der Praxis kommt das Meiste auf das reine und stets wache sittliche Gefühl des Erziehers an; ohne dasselbe sind alle Erziehungsregeln vergeblich, mit demselben ergibt sich deren Anwendung fast von selbst. Denn kaum findet auf einem anderen Gebiete eine so ausgedehnte persönliche Uebertragung (Vererbung) statt, als gerade in dem Verhalten der Menschen gegen die Menschen. Diese Uebertragung ist aber nicht die Folge jenes übernatürlichen Naturprocesses, den man unter dem Titel der „Erbsünde" erdichtet hat, sondern Wirkung des Beispiels, der Sitte, der Erziehung.

III. Leitung des Willens und des Handelns.

§. 69. Wesen des Willens.

Aus obigen Erörterungen über den Ursprung und die Regelung der Werthschätzungen und Neigungen ergeben sich auch leicht die Gesichtspunkte für die Bildung des Willens und Charakters.

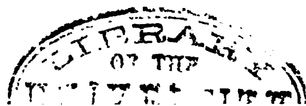
Der Wille ist nicht Quell, sondern Resultat der sittlichen Entwickelung. Er ist auch nicht eine einheitliche Kraft, sondern eine Vielheit von Begehrungen und Widerstrebungen nebst den mit ihnen verbundenen Vorstellungen. Der Mensch hat weder von Geburt noch in irgend einem Zeitpunkte seines Lebens einen Gesammtwillen; vielmehr bilden sich auf Grund seiner natürlichen Bedürfnisse und der in ihm entstehenden Empfindungen und Neigungen allmälig unbestimmt viele Willensrichtungen aus, welche sich in einzelnen Willensacten (Wollungen) kundgeben. Mit den Begehrungen verknüpft sich nämlich nach und nach die erfahrungsmäßige Kenntniß der Mittel zu ihrer Befriedigung, d. h. zur Erreichung des Begehrten. Der Wille ist nun in jedem Falle die Verbindung eines Begehrens mit der Vorstellung (Ueberzeugung) von der Erreichbarkeit des Begehrten. Je entschiedener beide Elemente ausgeprägt sind, desto stärker ist der Wille. Fehlt eines derselben ganz, so tritt gar kein Wollen ein. Machen sich gleichzeitig mehrere entgegengesetzte Bestrebungen, oder praktische Bedenken gegen die Ausführbarkeit einer bestimmten Bestrebung geltend, so entsteht Kampf, Schwanken, Unschlüssigkeit, und der Ausgang dieses Zustandes ist davon abhängig, ob schließlich eine Neigung sich als die stärkste emporarbeitet, oder ob das Gelingen einer Unternehmung mindestens wahrscheinlich wird. Im letzten Falle erfolgt wenigstens ein Versuch zur Erreichung des Begehrten: d. h. ein Anfang der erforderlichen Thätigkeitsreihe mit dem Vorbehalt, dieselbe je nach Umständen abzubrechen oder fortzuführen.

Hiernach hängt der sittliche Werth des Willens von der Qualität seines Strebungselementes ab: es fragt sich, ob dasselbe der normalen Werthschätzung gemäß ist oder widerspricht. Das Gelingen des Willens wird bedingt durch den Besitz, die richtige Beurtheilung und die umsichtige Anwendung der erforderlichen Mittel: also durch Kraft, Gesundheit, Lebenserfahrung, Einsicht, Geschicklichkeit, Geld, gute Freunde u. s. w. Im Verhältniß zur Willensbethätigung können wir alle persönlichen Vollkommenheiten als die nächsten, die dem wollenden Individuum zur Verfügung stehenden Sachen und Personen als die ferneren Mittel bezeichnen; und hiernach läßt sich sagen: das Gelingen des Wollens überhaupt

hängt von dem Besitze der erforderlichen näheren und ferneren Mittel ab.

Sobald dieses Verhältniß dem sich entwickelnden Menschen zum Bewußtsein kommt, richtet er auf den Erwerb und die Vervollständigung der seinen jeweiligen Neigungen dienenden Mittel ebenfalls sein Bestreben. Wenn nun irgend ein Gut nicht um seiner selbst willen, sondern als Mittel zur Erlangung irgend eines anderen Gutes oder zur Abwendung eines Uebels begehrt wird, so ist die auf dasselbe gerichtete Neigung eine Mittelneigung, während die constanten Begehrungen unmittelbar förderlicher Güter Grundneigungen sind. Diese Unterscheidung läßt sich auch in Rücksicht auf die dem Willen dienenden Kräfte durchführen. Die Bethätigung derselben kann nämlich entweder schon an und für sich mit Lust verbunden und daher Selbstzweck sein; oder sie kann für das unmittelbare Empfinden indifferent, ja mit Unlust verknüpft und dann nur Mittel zu gewissen Zwecken sein. Das erstere Verhältniß findet statt bei den Neigungen zum Vegetiren, zu freien Muskelbewegungen, freien Sinnes- und Geistesthätigkeiten, zum Phantasiren, zur Beschaulichkeit u. s. w., das letztere bei allen Neigungen zur Anwendung der Leibes- und Geisteskräfte im Interesse objectiv vorgestellter Güter.

Nach dieser Betrachtung sind streng genommen primäre Grundneigungen nur diejenigen, welche auf ein freies Spiel der subjectiven Kräfte gehen, also auf eine Bethätigung, deren Antriebe, Mittel und Ziele in den Kräften selbst liegen, so daß in solchen Neigungen, die auch „Triebe" heißen, der Mensch sich praktisch zum Subject-Object wird, wie im Selbstbewußtsein theoretisch. Alle anderen Neigungen sind im Verhältniß zum persönlichen Empfindungszustand des Menschen Mittelneigungen. Bezeichnet man aber, wie wir vorhin thaten, einen Theil derselben als Grundneigungen, so geschieht dies in Berücksichtigung der Thatsache, daß die Güter des Menschen nur zum Theil in ihm, zum Theil aber außer ihm liegen, und daß sein nach außen gehendes Streben entweder auf directe oder auf vermittelte Erlangung gewisser Güter gerichtet ist. Die Kräfte des Menschen sind seine inneren Güter und kündigen sich als solche unmittelbar in der Bethätigung an; sie werden aber bei ihrer Bethätigung zugleich die „Triebe" und



Wegweiser zu den äußeren Gütern und also die Urfactoren aller Willensentwickelung. In Zusammenfassung alles Vorstehenden können wir sagen: Grundneigungen sind alle in den menschlichen Kräften als solchen liegenden Triebe zur Bethätigung, ingleichen alle Strebungen, welche direct auf ein bestimmtes Lebensgut abzielen; Mittelneigungen alle diejenigen Bestrebungen, deren nächstes Ziel nur Mittel zur Erreichung eines Lebensgutes ist. Erst durch Ausbildung von Mittelneigungen erhebt sich das Begehren und Widerstreben zu einem eigentlichen Willensleben.

In der vielfach verflochtenen Praxis des Lebens zeigt sich, daß ein und dasselbe Gut, ein und dieselbe Bethätigung Gegenstand einer Grundneigung oder einer Mittelneigung werden kann; und im letzteren Falle kann das zunächst erstrebte Mittel und die zunächst beabsichtigte Kraftäußerung entweder direct zu dem vorschwebenden Ziele führen, oder nur das erste Glied einer Reihe von Mitteln sein. Einige Beispiele mögen diese Sätze erläutern. Das Nahrungsbedürfniß ist Grundtrieb des Menschen, es kann aber zu mannigfaltigen Neigungen ausgeprägt werden, die entweder die unmittelbare Annehmlichkeit des Vegetationslebens, oder die Genesung von einer Krankheit, oder die Erlangung von Kräften zur Berufsthätigkeit u. s. w. zum Ziele haben. Muskelbewegungen ferner nimmt der muntere Knabe aus innerem Drange, der Stubengelehrte aus Gesundheitsrücksichten, der stets angestrengte Arbeiter nur zu geschäftlichen Zwecken vor. Der Lerneifer kann auf rein intellectuellem Streben, aber auch auf Gehorsam gegen den Erzieher, auf Eigennutz, auf Ehrgeiz, auf sittlichen Lebenszielen u. s. w. beruhen. Wolthätig kann man sein aus Mitleid, aus reiner Menschenliebe, aus Eitelkeit, aus Speculation auf Gegenleistungen u. s. w. Das Geld ist in der Regel nur Gegenstand von Mittelneigungen, sofern man durch dasselbe Nahrung, Kleidung, Bildungsmittel, Kunstschätze, äußeren Glanz erlangen oder menschenfreundliche Zwecke erreichen kann u. s. w, dem spielenden Kinde aber und dem darbenden Geizhals dient es zu unmittelbarer Ergetzung.

§. 70. Hauptregeln der Willensbildung.

Als die wesentlichen Punkte für die Willensbildung können wir nunmehr folgende zusammenfassen:

erstens harmonische Entwickelung aller leiblichen und geistigen Kräfte, also eine gute physische und intellectuelle Erziehung: hierdurch werden die natürlichen Triebe (subjectiven oder primären Grundneigungen) entfaltet, geregelt und gemäßigt, krankhafte Aufregungen und niederschlagende Affecte eingeschränkt, die Mittel zur Selbsthilfe und mit ihnen Selbstvertrauen, Thatkraft und Standhaftigkeit geschaffen;

zweitens Begründung einer möglichst richtigen und allseitigen Werthschätzung und der ihr entsprechenden sittlich reinen Neigungen, vor allem der objectiven (secundären) Grundneigungen und dann der von diesen abhängigen Mittelneigungen: hierdurch bekommt der Wille seinen inneren Werth und seine äußere Richtung;

drittens möglichst vielfache und vielseitige Bethätigung der rein sittlichen Neigungen unter Zurückdrängung alles von der moralischen Norm Abweichenden: hierdurch erhält das an erster Stelle aufgeführte Moment seine praktische Ausprägung, es wird der Schlaffheit und dem Uebermuthe vorgebeugt, dagegen Lebenserfahrung, Einsicht, Geschicklichkeit und feste Gewöhnung erzielt;

viertens Ausbildung der sittlichen Begriffe und Grundsätze durch Erinnerungen, Lob und Tadel, Vorschriften und Belehrungen: hierdurch kommt Klarheit, helleres Bewußtsein und in Folge dessen Regsamkeit und Beständigkeit in das Wollen und Handeln.

Die beiden ersten Punkte können hier als erledigt betrachtet werden; die bezüglich der beiden letzteren gelegentlich gemachten Andeutungen bedürfen jedoch einer weiteren Ausführung, der wir sogleich durch einige naheliegende Betrachtungen vorarbeiten.

Das direct Entscheidende für die Sittlichkeit sind die aus den Werthempfindungen entspringenden Neigungen und zwar die Grundneigungen, die ja den Mittelneigungen zur Richtschnur dienen. Uebermäßig starke Mittelneigungen (z. B. Habsucht) oder fehlerhafte (z. B. Lügenhaftigkeit) beruhen auf übermäßig starken oder fehlerhaften Grundneigungen; der Mangel oder die Schwäche richtiger Mittelneigungen kann nur durch Bildung, Stärkung und praktische Uebung ihrer Grundneigungen und durch die hieraus entspringende Lebenserfahrung beseitigt werden. Wenn die Neigungen entweder nicht auf das sittliche Maß beschränkt, oder nicht mit

entschiedener Kraft auf das Gute gerichtet werden, so wird der Wille fehlerhaft oder schwach; bricht sich einem solchen Willen gegenüber nach und nach die richtige praktische Weltansicht Bahn, wenn auch vielleicht erst in Folge bitterer Erfahrungen, so entsteht jener Widerstreit zwischen Neigung und Schätzung, den man gewöhnlich als das angeborene Erbtheil des Menschen bezeichnet, während es nur das Resultat abnormer Entwickelung ist. Man muß ihm vorbeugen durch eine rechtzeitige und strenge Zucht der Neigungen. Entsteht er in Betreff einzelner Punkte dennoch, was in der verwickelten Erziehungspraxis kaum jemals ganz zu vermeiden sein möchte, so ist er durch Stärkung des Guten und Hemmung des Bösen möglichst bald zu beseitigen. Den Zögling aber durch eine quälende Disciplin in den Zustand lähmender Reue und Selbstpeinigung zu versetzen, ist nicht empfehlenswerth. Man bringe ihn zwar zur Erkenntniß seiner Fehler, erweise ihm aber auch Zutrauen, rufe unverweilt seine besseren Elemente, sein Ehrgefühl, seine Thatkraft wach und unterstütze ihn im Kampfe, damit durch Siege sein Wille erstarke.

Es kann nicht fehlen, daß dem Zögling allmälig (durch Erfahrungen an sich und Anderen, durch die ihm ausgesprochene Anerkennung und Mißbilligung u. s. w.) der Unterschied zwischen dem Sittlichen und Unsittlichen klar werde, also das Pflichtgefühl und das Gewissen in ihm entstehe. Dem ist nun entschieden Vorschub zu leisten, und zwar um so mehr, je älter der Zögling wird. Als Mittel hierzu dient zunächst die gesammte Anleitung zur Selbstvervollkommnung (s. §. 64), sodann alles Disciplinarische (s. §. 72 ff.), endlich die Ausprägung der sittlichen Grundsätze (s. §. 75).

Daß alle diese Maßregeln schließlich darauf abzielen, den jungen Menschen der sittlichen Freiheit entgegenzuführen, oder mit anderen Worten ihm einen tugendhaften Charakter anzueignen, leuchtet unmittelbar ein. Tugendhaft freilich muß der Charakter sein, wenn er Werth haben soll. Denn Charakter an und für sich ist etwas rein Formales: er bezeichnet nur die Beständigkeit des individuellen Strebens, also auf deutsch die persönliche Willensfestigkeit. Seinen Werth bekommt er nur durch das Materiale, d. h. durch die innere Güte der ihm zu Grunde liegenden Neigungen. Nur der sittlich reine und allseitig harmonische Wille

soll im Menschen zum Charakter, d. h. zu möglichster Stärke, Beharrlichkeit und Regsamkeit ausgebildet werden. Wo dies nicht in dem Maße geschieht, daß das Gute auch gegen Hindernisse und Versuchungen Widerstand zu leisten vermag, da bleibt der Charakter schwach; gelangen nur manche Werthschätzungen und die ihnen entsprechenden Neigungen zur Ausbildung, so wird der Wille (Charakter) einseitig; übermäßige Stärke eines Theils der Werthschätzungen und Neigungen führt zur Rücksichtslosigkeit, Starrheit, Hartnäckigkeit; Vielheit und Vielseitigkeit verbunden mit Mangel an scharfer Abstufung der Werthschätzungen und Neigungen äußert sich durch allerlei Rücksichten und Bedenken, durch eine fortwährende Vielgeschäftigkeit, durch ein Bestreben allen möglichen Verhältnissen und Personen Rechnung zu tragen, Alles auszugleichen, auch das Widersprechendste zu verbinden, nichts Ganzes und Großes zu thun, um nur das Halbe und Kleine nicht aus den Augen zu verlieren, kurz: durch ein stets bewegliches, unberechenbares, unverläßliches, charakterloses Verhalten. An diesem Fehler leiden namentlich in unserer an Mannessinn armen Zeit sehr viele Menschen: es sind die praktischen Kleinmeister, die lauen Allerweltsfreunde, die unvermeidlichen Mitwirker bei allerlei Geschäften, die moralischen Detailkrämer, die sich in alles ein wenig mischen, aber jedem hochherzigen Entschlusse und jeder großen Unternehmung behutsam ausweichen. Diese Leute haben nur einen einzigen Grundsatz, nämlich den, daß man keine Grundsätze haben dürfe. Sie machen den Eindruck wie eine Musik ohne Forte und Piano, wie ein Bild ohne Licht und Schatten, wie eine Gegend ohne Berg und Thal, und werden daher bald langweilig und widerwärtig.

Man vermeide also in der Erziehung das Nivelliren und Verschwimmen der sittlichen Verhältnisse, präge vielmehr die mannigfaltigen Werthe und Unwerthe scharf aus und gebe den entsprechenden Neigungen eine gehörige Intensität. Ohne entschiedene Grundsätze gibt es keine Concentration und keine Haltung des Willens, also keinen Charakter. Man meine nicht, daß der Wille des Kindes zeitig und um jeden Preis gezähmt oder gar gebrochen werden müsse. Das ist nur nöthig, wenn man ihn vorher verdorben hat: der sittlich falsche Wille muß freilich unterdrückt

werden. Aber wenn man von Anfang an die Entartung der Empfindungen und Neigungen verhütet, so braucht man sie hernach nicht auszurotten. Nicht das Brechen, sondern das Bilden des Willens ist die eigentliche Erziehungsaufgabe. Nimmt er eine gute Richtung, so lähme man ihn nicht durch stete Hinweisung auf allerlei Rücksichten, auf die Meinung der Leute, auf conventionelle Verhältnisse, auf mögliche Vortheile oder Unannehmlichkeiten, auf Gewinn oder Verlust, auf künftiges Fortkommen und äußere Ehre, auf Gunst oder Ungunst gnädiger Herren u. s. w. Was recht und gut ist, muß gelten und dem Menschen unverbrüchliches Gesetz werden. Dabei behüte man das Kind vor vielem Mißlingen seiner Unternehmungen (vorausgesetzt, daß dieselben sittlich zulässig sind), sonst wird es ängstlich, feig und muthlos. Macht man ihm aber im Gegentheil Alles zu leicht, so wird man es zur Selbstüberschätzung und zum Uebermuthe verleiten, worauf aber nur zu leicht ein Umschlag in Zaghaftigkeit und Willensschwäche folgt, weil ja dem jungen Menschen, sobald er auf sich selbst angewiesen ist, seine unbesonnenen Unternehmungen fehlschlagen müssen.

§. 71. Anleitung zum Handeln.

Hiermit haben wir bereits das Gebiet des äußeren Handelns betreten, auf welchem wir jetzt eine pädagogische Umschau halten müssen.

Handlung ist der körperliche Ausdruck des Willens. Wo kein Wille ist, oder demselben kein leibliches Organ zur Verfügung steht, da ist auch kein Handeln: im ersteren Falle kann höchstens ein mechanisches Thun stattfinden, im letzteren bleibt vom Willen nur das Element des Begehrens übrig, so daß er zum bloßen Wunsch oder Vorsatz wird.

Den natürlichen Ausgangspunkt hat das menschliche Handeln in den angeborenen Trieben aller derjenigen Muskelgruppen, durch welche die willkürlichen Bewegungen vermittelt werden. Ohne Muskelsystem kein Handeln. Die anfänglich unbestimmten und regellosen Muskeltriebe bilden sich allmälig zu bestimmten Neigungen aus, indem die erstarkte und durch Einsicht geregelte Kraft sich in charakteristischer Weise zu äußern strebt. Das Kind sucht sein Inneres zuerst durch gewisse Laute, dann durch Pantomimen, hernach

durch Worte auszudrücken; bald lernt es auch tasten, greifen, festhalten, heben, tragen, sitzen, stehen, gehen u. s. w. und bringt seine Glieder immer mehr unter den Einfluß seines Willens. Ihm dabei die erforderliche Hilfe und Anleitung zu geben, damit es allmälig zu voller Sicherheit und Selbstständigkeit im Gebrauch seiner Muskelkräfte gelange, ist zunächst Sache der physischen Erziehung, hat aber auch eine große moralische Bedeutung, da der Leib das Organ des Willens ist. Abgesehen von den eigentlichen gymnastischen Uebungen bethätigt sich das Kind im Spiel, in allerlei Körperbewegungen, in der Sorge für seine Bedürfnisse, in praktischen Geschäften für Andere, in planmäßiger Arbeit. Man gebe ihm hierzu, unter gehöriger Aufsicht und Beschränkung auf das Angemessene und Gute, freien Spielraum, genügende Gelegenheit und Veranlassung. Namentlich bediene man es nicht zu viel, lasse es möglichst selbst für sich sorgen und handeln, halte es auch zu Dienstleistungen für Andere an, trage ihm kleine Geschäfte in und außer dem Hause auf und halte es zu genauer Besorgung derselben an. Daß auf gewissenhafte Ausführung der Schularbeiten zu sehen ist, bedarf kaum der Erwähnung. Schwankender ist die Stellung des Kindes zur eigentlichen Arbeit, d. h. zur Arbeit in wirthschaftlichem Interesse. Kinder armer Eltern werden in dieser Beziehung meist zu viel, dabei aber nur einseitig und mechanisch in Anspruch genommen, zum Schaden ihrer physischen und intellectuellen, ja auch ihrer moralischen Entwickelung, während die Kinder wolhabender Eltern im Allgemeinen zu wenig für praktische Zwecke arbeiten lernen, obwol dies sehr wünschenswerth ist. Man sollte sich durchaus nicht scheuen, die in dieser Hinsicht jetzt üblichen Schranken zu erweitern, also Knaben wie Mädchen in ausgedehnter und vielseitiger Weise zu nützlichen Geschäften anzuhalten. Dies würde der Gesundheit, dem Charakter und der praktischen Brauchbarkeit des aufwachsenden Geschlechtes viel förderlicher sein, als die auf der einen Seite überspannte, auf der anderen nachlässige Erziehungsweise unserer Zeit. Namentlich sollte man es nicht unterlassen, die Mädchen zu häuslichen Geschäften anzuhalten und anzuleiten. Viele Leute scheinen zu meinen, daß Faulheit und Ungeschick eine Zierde der „Töchter gebildeter Stände“ sei; dies ist aber lediglich ein dünkelhafter und verderblicher Wahn.

Jedenfalls steht fest, daß sich nur im Handeln der Wille vollkommen entwickeln und bewähren kann: denn er ist zu nichts weiter da, als zum Handeln. Auch lernt der Erzieher das Kind erst aus seiner Handlungsweise recht kennen; man muß die Neigungen und Kräfte des jungen Menschen zur Entfaltung hervorlocken, um zu sehen, was gut oder mangelhaft an ihnen ist, und worauf es bei der Weiterbildung ankommt. Eine Hauptregel lautet auch hier: vom Leichten zum Schweren. Man achte wol darauf, daß die Thätigkeitsversuche des Kindes nicht zu oft mißlingen, die ersten womöglich gar nicht, man stelle daher an dasselbe keine zu hohen Anforderungen, die es entweder zurückweist oder nur vergeblich zu erfüllen sucht. Dies gilt nicht blos hinsichtlich der leiblichen Bewegungen und der äußeren Geschäfte, sondern auch in Betreff des Geistigen, nicht blos hinsichtlich der Sorge des Kindes für sich selbst, sondern auch bezüglich seiner Bethätigung für Andere. Wenn das Kind immer Unglück in seinen Unternehmungen hat, wenn ihm zu viel zugemuthet wird, wenn es nie die Zufriedenheit seiner Eltern und Lehrer erringen kann, wenn es thun soll, was es nicht vermag, oder geben, was es selbst nöthig braucht, wenn es verletzt, wo es wolthun wollte, wenn es zurückgewiesen wird, wo es sich freundlich und dienstfertig annähert u. s. w.: so wird es ängstlich, zurückhaltend, widerspenstig, engherzig, irre in seinen Gefühlen.

Dagegen sei man auch nicht allzu rücksichtsvoll, sondern steigere allmälig die Anforderungen an den Zögling. Das Kind muß bei Lösung einer Aufgabe, bei Ausführung eines Unternehmens seine ganze Kraft und Einsicht ausdauernd zusammenfassen, Beschwerden ertragen, Schmerzen überwinden, Annehmlichkeiten entbehren lernen; es fühle die natürlichen Folgen seiner Unbesonnenheit und Nachlässigkeit. Man zeige ihm kein weichliches Bedauern, sei nicht stets zur Hülfe bereit; wo guter Rath nicht angenommen wird, möge eine unangenehme Erfahrung wirken. Im Verhältniß zu anderen Personen, auch zu Spielgenossen, darf das Kind nicht immer auf seinem Willen und Vortheil bestehen, es muß auch zur Nachgiebigkeit, Willfährigkeit und Aufopferung, zum Geben und Helfen angeleitet werden. Im geselligen Benehmen des Kindes werde zwar kein großes Gewicht auf conventionelle Höflichkeit gelegt, wol aber

alles Rohe, Unanständige, Unehrerbietige und Lieblose unterdrückt. Ueberhaupt lege man bei allem Handeln den Nachdruck auf das ihm zu Grunde liegende Innere, auf die Gesinnung. Die bloße Gesetzlichkeit des äußeren Thuns, oder einschmeichelndes Wesen gelte nicht als Ersatz für sittliche Willensbethätigung. Kurz: ein dem jedesmaligen Entwickelungsstandpunkt des Kindes angemessenes, möglichst vielseitiges, von sittlichen Motiven ausgehendes, oder zu sittlichen Gesinnungen hinführendes Handeln ist die beste Uebung des jungen Menschen in praktischer Tüchtigkeit; denn es gibt Erfahrung, Besonnenheit, Festigkeit der Grundsätze, Geschicklichkeit, Muth und Thatkraft, also alle diejenigen persönlichen Eigenschaften, welche den Werth des Willens erst realisiren. Ohne Thaten wäre ja die beste Gesinnung ein verborgener Schatz.

§. 72. Verhütung des fehlerhaften Handelns; das Lügen und Stehlen.

Wie nun, wenn das Verhalten des Kindes ein fehlerhaftes ist?

Dann entsteht zunächst die Frage, ob es nur aus Unvollkommenheiten (Mangel an richtiger Werthschätzung, an genügender Kraft, Erfahrung u. s. w.), oder aus sittlichen Mißbildungen entspringe. Im ersteren Falle beuge man durch sorgfältige Aufsicht den Fehlern möglichst vor, gewähre aber auch dem Kinde Nachsicht und leite es allmälig zum Richtigen hin. Das letztere Moment ist freilich die Hauptsache; denn Fehler und Vergehen können nur durch Begründung der ihnen entgegengesetzten Geschicklichkeiten und Tugenden endgiltig geheilt werden. Welches Maß der freien Thätigkeit man dem Kinde auf jeder Entwickelungsstufe gestatten könne, ohne daß dasselbe an seiner Gesundheit und Moralität Schaden nehme und in seiner Umgebung Nachtheil stifte, oder welche Zügel man ihm anlegen müsse aus Rücksicht auf seine Unreife und auf die Dinge und Personen, welche es noch nicht richtig zu behandeln weiß, darüber entscheiden die concreten Verhältnisse. Wenn ein unverständiges Kind Gläser zerbricht, Bücher zerreißt, Geräthschaften beschädigt, Thiere quält, mit Feuer spielt, sich selbst oder seine Geschwister verletzt u. s. w., so haben die Erzieher dies sich selbst zuzuschreiben, denn sie haben es an der nöthigen Aufsicht fehlen lassen; wenn Knaben oder Mädchen

Aufträge, denen sie nicht gewachsen sind, falsch ausrichten, zu schwere Geschäfte oder Schularbeiten fehlerhaft ausführen u. s. w., so ist dies nicht ihre Schuld, sondern die Schuld derer, welche zu viel gefordert haben. Jedenfalls bestehen die beiden Hauptaufgaben der Erziehung darin, Fehler zu verhüten und Vollkommenheiten zu begründen, während die dritte Aufgabe, Verbesserung von Fehlern, doch eigentlich nur dadurch entsteht, daß jene beiden Hauptaufgaben nicht überall gelöst werden. Man vermeide also mit Umsicht die Anlässe zu Fehlern und Vergehen, beurtheile aber auch das Verhalten des Kindes nicht zu streng, gebe sich nicht übertriebenen Befürchtungen hin, betrachte und behandle den jungen Menschen, in welchem ja noch Alles lose und schwankend ist, nicht als einen Taugenichts.

Dies gilt selbst bezüglich derjenigen Fehler, welche gewöhnlich als sehr schwarze Flecken angesehen werden, und die allerdings eine höchst schlimme Wendung nehmen können, wenn sie unbeachtet und unverbessert bleiben. Als solche gelten namentlich das Lügen und das Stehlen. Will man diese Abweichungen von der sittlichen Norm richtig beurtheilen, so muß man sich vor Allem unbedingt der irrigen Meinung entschlagen, als ob sie dem Kinde irgend wie angeboren wären. Im Gegentheil sind sie der noch unverdorbenen Menschennatur zuwider. Denn das Lügen ist ja ein Kampf des Menschen gegen sich selbst, nämlich eine Unterdrückung des bessern Wissens, welches sich unmittelbar geltend zu machen sucht. Und beim Stehlen macht sich dieses Selbstzerwürfniß ebenfalls geltend: der Dieb erklärt ja gegen sein eigenes Wissen thatsächlich fremdes Eigenthum als sein Eigenthum. Grundneigungen können also diese Fehler in keiner Weise sein; sie bilden sich nur als Mittelneigungen aus.

Was nun zuerst das Lügen betrifft, so sehe man vor Allem nicht zu schwarz: nur die absichtliche und aus unsittlichen Motiven entspringende Abweichung von der Wahrheit betrachte man als Lüge, nichts Anderes. Kinder weichen von der objectiven Wahrheit sehr häufig ab, ohne jede böse Absicht, ja ohne Bewußtsein dieser Abweichung: im Spiel und in der Phantasie. Das Kind lügt dabei keinesfalls; denn es hält seine Erdichtungen für wahr. Uebrigens berichtet es oft nur deshalb ungenau, ja falsch, weil es

in seinen Auffassungen oft oberflächlich verfährt und überdies vergeßlich ist, oder auch, weil es der Sprache noch nicht recht mächtig ist. Man lasse es also bei seinem poetischen Treiben, bis es von selbst zur Prosa übergeht, leite es allmälig an zur vollen Richtigkeit im Auffassen, im Erzählen, im sprachlichen Ausdruck, mache es auf seine Irrthümer aufmerksam, zeige ihm, wie es durch Achtsamkeit sich allmälig über die geistige Schwäche und Unreife zum bestimmten Vorstellen und Merken erheben müsse, so daß ihm richtiges Wissen und Darstellen zur Ehrensache wird. — Man führe aber auch ferner das Kind nicht in Versuchung zum wirklichen Lügen: man frage es nicht aus, wenn die Gefahr nahe liegt, daß es aus Furcht, Eigennutz, Gereiztheit u. s. w. von der Wahrheit abweichen werde, man schüchtere es nicht ein, lobe es nicht wegen seiner Schlauheit, gebe ihm keine Gelegenheit, von Lügen Nutzen zu ziehen. — Aber die Erzieher müssen sich auch selbst der Wahrhaftigkeit befleißigen. Das Beispiel wirkt auch hier mächtig. Wenn das Kind wahrnimmt, wie Personen, die ihm zum Vorbilde dienen, sich durch Lügen helfen, warum sollte es dies nicht nachahmen? Noch schlimmer wirkt die directe Anleitung zum Lügen. Wenn das Kind geflissentlich angewiesen wird, im Interesse der Eltern falsche Aussagen zu machen, oder sich selbst durch Lügen Vortheile zu verschaffen oder aus Verlegenheiten zu helfen: so kann man sich nicht wundern, wenn ihm dieses Mittel nach und nach zusagt. Auch erzwungene Abbitten, Liebkosungen, Danksagungen, Sündenbekenntnisse u. s. w. wirken verderblich auf den Charakter des Zöglings; denn sie sind Uebungen in der Verstellung und Heuchelei. Ueberhaupt schone und pflege man auf jede Weise das reine Wahrheitsgefühl, den Abscheu vor allem unlauteren Wesen. Daher behüte man das Kind namentlich vor der ersten Lüge, behandle es aber auch, so lange dies nur immer möglich ist, in einem Tone, als ob man ihm durchaus keine Lüge zutraue. Denn man fixirt und stützt das Gute, indem man es als das allein Zulässige hinstellt. — Die Heilung der einmal eingerissenen Lügenhaftigkeit ist sehr schwer, weil sie immer auf tief eingewurzelten Grundfehlern beruht. Nur die größte Wachsamkeit und consequenteste Strenge, vor Allem aber die Ausrottung der vorhandenen unsittlichen Grundneigungen kann das Uebel bannen.

Die Achtung des fremden Eigenthums ferner entsteht langsamer im Kinde, als die Wahrheitsliebe, weil in seinem nächsten Lebenskreise viele Güter gar nicht das ausschließliche Besitzthum Einzelner sind, sondern gemeinschaftlich benutzt werden, und namentlich das Kind selbst nur bestehen kann, wenn es an dem Eigenthum Anderer (namentlich seiner Eltern) Antheil erhält. Nur durch viele Erfahrungen und Belehrungen wird das Kind fähig, zwischen Mein und Dein recht zu unterscheiden und die tiefe sociale Bedeutung des Eigenthumsrechtes zu erfassen. So lange es nun in solchen Dingen noch unwissend ist, darf man ihm etwaige Eingriffe in fremdes Eigenthum nicht als Diebstahl anrechnen; aber man muß es durch gehörige Aufsicht, Belehrung, Untersagung in Schranken halten. Ferner befriedige man die natürlichen Bedürfnisse des Kindes ausreichend, beuge der Ausbildung von Begierden vor, sei selbst ein Muster strenger Ehrlichkeit, entwickle im Kinde die Kräfte und Mittelneigungen (Fleiß, Sparsamkeit u. s. w.) zur Selbsthilfe, präge das Gefühl für die Eigenthumsverhältnisse immer schärfer aus, achte den Besitz des Kindes, fordere aber auch von ihm Achtung vor dem Besitze Anderer, gestatte und veranlasse keinerlei Uebervortheilung, vermeide und verhindere alle Willkür im Geben und Nehmen: so wird das Kind ebenso ehrlich, als wahrhaftig werden. Leider wird das Stehlen wie das Lügen, namentlich im Proletariat, geflissentlich fortgepflanzt, als ein bequemes Mittel gegen Noth und Verlegenheit. In allen Fällen aber ist die Neigung zum Stehlen wie zum Lügen durch fehlerhafte Erziehungsverhältnisse herbeigeführt. Kann man die mannigfaltigen Einflüsse auf das Kind vollkommen übersehen, und regulirt man sie gehörig: so sind zwar Verletzungen fremden Eigenthums durch das Kind, ja sogar kleine Unredlichkeiten desselben nicht gänzlich ausgeschlossen: allein sie werden sich leicht repariren und für die Folge unschädlich machen lassen. Man sehe nur immer genau zu, aus welchen Motiven sie entspringen und wirke ihnen je nach Umständen entgegen durch Belehrung, Verbot, Ueberwachung, Abschluß gegen verführerischen Umgang, Anhalten zum Schadenersatz, Ausrottung lasterhafter Neigungen, entschiedene Mißbilligung und empfindliche Strafe.

§. 73. Erziehung zum Gehorsam; Eigensinn und Trotz.

Da nun das Kind, um handeln zu lernen, handeln muß, noch ehe es einen sicheren Maßstab zu vernünftiger Selbstbestimmung besitzt: so hat es seinen Willen, sofern und so lange derselbe noch unvollkommen ist, einem fremden Willen, dem seiner Erzieher, unterzuordnen, d. h. es hat diesen Gehorsam zu leisten. Offenbar aber ist der Gehorsam des Kindes gegen seinen Erzieher nicht Endzweck, sondern nur Mittel der Erziehung: ihr Endzweck ist der Gehorsam gegen das Sittengesetz, oder die freie Selbstbestimmung des Zöglings zum Guten. Das Kind muß zuerst seinem Erzieher gehorchen, um allmälig dem Sittengesetze, das ihm zum Gewissen werden soll, gehorchen zu lernen. Das menschliche Handeln hat drei Entwickelungsstufen; sie heißen: Nothwendigkeit, Pflichtmäßigkeit, Freiheit, oder: das Müssen, das Sollen, das Wollen.

Hieraus folgt nun, daß es durchaus unpädagogisch, ja unsittlich ist, das Kind zum sogenannten blinden Gehorsam zu erziehen, d. h. zur Unterdrückung seines eigenen Willens und zur Unterwerfung unter einen fremden Willen, gleichviel, wie jener oder dieser beschaffen sei. Ein Erzieher, der den Willen des Kindes planmäßig bricht, nur um ihn zu brechen, dagegen seinen Willen, wäre er auch blos eine thörichte Laune, durchsetzt, nur um ihn durchzusetzen, begeht ein Verbrechen an der Menschennatur. Das Thun und Lassen des Kindes ist lediglich nach sittlichen Erziehungszwecken, ganz und gar nicht nach subjectiver Willkür zu bestimmen. Ist aber die Selbstbestimmung des Kindes eine der moralischen Norm entsprechende oder ihr zustrebende, wolan, so lasse man ihr volle Freiheit; denn das ist es ja, was man erreichen will. Nur wo das Kind einen verkehrten Willen hat, oder noch unfähig ist, die Gründe für ein nothwendiges Thun oder Unterlassen einzusehen, oder wo die Mittheilung der Gründe nachtheilig für das Kind wäre: da hat dasselbe dem Gebot oder Verbot des Erziehers unbedingt zu gehorchen. Kleine Kinder, die ja nur ihren Empfindungen folgen, begehren oft das Schädliche, widerstreben oft dem Heilsamen, und sie müssen deshalb in strenge Zucht genommen werden. Für größere hat oft eine Unternehmung, ein Aufenthaltsort, ein Altersgenosse etwas

Anziehendes, zugleich aber etwas Gefährliches; eine Belehrung hierüber würde vielleicht nur die Neugierde und Lüsternheit des Kindes wecken, oder sein offenherziges Zutrauen frühzeitig untergraben: also muß das Kind zurückgehalten werden lediglich durch den Willen des Erziehers. Ebenso sind alle Vorsichtsmaßregeln gegen die Erregung des Geschlechtstriebes zunächst nur auf die erziehliche Autorität zu stützen. Selbst wo es möglich und unbedenklich, ja heilsam wäre, dem Kinde begreiflich zu machen, warum es gehorchen müsse: ist jede Auseinandersetzung hierüber aufzuschieben, falls dadurch ein sofort nöthiges Thun oder Unterlassen verzögert würde. Man kann die betreffende Aufklärung dem Kinde geben, nachdem es gehorcht hat; es wird dann das belehrende Wort mit Unbefangenheit anhören und leicht zu der Einsicht kommen, daß die ihm gegebene Vorschrift heilsam war.

In jedem Falle seien die Gebote und Verbote, sowie deren Begründung möglichst kurz und bestimmt, damit das Kind zwar genau erfahre, was es zu thun und zu lassen habe, nicht aber durch überflüssiges Reden gelangweilt, oder zum Mißtrauen gegen den Erzieher, zum Widersprechen und Disputiren gereizt werde. Das unreife Kind darf sich seinem Erzieher in keiner Weise gleichstellen, oder demselben wol gar Rechenschaft abfordern; hierdurch würde ja das ganze pädagogische Verhältniß gestört werden. Nur stehe der Erzieher auch wirklich höher als sein Zögling, nicht blos physisch und geistig, sondern vor Allem auch moralisch. Das Kind muß die feste Ueberzeugung haben, daß der Wille und Befehl des Erziehers der beste und weiseste sei. Nur in diesem Falle ist der Gehorsam des Kindes gegen den Erzieher eine Schule im Gehorsam gegen das Sittengesetz, ein Uebergang von der Unmündigkeit zur sittlichen Freiheit, während jedes willkürliche Pochen auf die Autorität äußerer Gewalt in Tyrannei ausartet, die den Untergebenen widerspenstig macht, verbittert und entsittlicht. Man sei weise, sparsam und streng sittlich im Gebieten und Verbieten halte aber das einmal Ausgesprochene consequent fest. Ist der Wille des Kindes gut oder doch unbedenklich, so lasse man ihm volle Freiheit. Das Maß derselben muß mit der sittlichen Reife des Zöglings wachsen. Denn nur dadurch kann das Ziel der Erziehung erreicht und ein gutes Verhältniß zwischen Erzieher und

Zögling erhalten werden. Behandelt man aber den Knaben und das Mädchen zu lange als unreife Kinder, so bleiben sie es entweder, oder sie verlieren das Vertrauen, die Dankbarkeit und Pietät gegen ihre Leiter.

Der Ungehorsam des Kindes gegen seine Erzieher, sofern er sich nicht blos in vereinzelten und vorübergehenden Acten, sondern als Eigenschaft ausbildet, ist stets Schuld der Erziehung. Denn es kann ja nur auf übeln und unbewachten Neigungen des Kindes, oder auf verkehrten Forderungen des Erziehers beruhen. Beobachtet man nur die soeben aufgestellten Regeln, verhütet man ferner die Entwickelung von fehlerhaften Begierden, vermeidet man alles unnütze Gebieten und Verbieten, nimmt man das Kind gehörig in Aufsicht, bewahrt man es durch angemessene Beschäftigung vor Langeweile, verfällt man nicht in Nachlässigkeit, Inconsequenz und Vergeßlichkeit: so ist ein eigentlicher Ungehorsam des Kindes gegen den Erzieher unmöglich. Der kindliche Ungehorsam äußert sich in zweifacher Weise: in der Form von Unterlassungs- und Begehungssünden in Abwesenheit des Erziehers und in der Form des Eigensinnes und Trotzes in Gegenwart des Erziehers. Die letztere Form sieht übler aus, als die erstere; allein in den meisten Fällen möchte der heimliche Ungehorsam eine viel bedenklichere Entartung sein, als die offenbare Widersetzlichkeit. Diese ist gar oft nur ein Symptom der Aufregung bei großer natürlicher Reizbarkeit, woneben ein sehr lebhaftes Gefühl für das Rechte und Gute wol bestehen kann; jener dagegen entspringt nur zu oft aus wirklich unsittlichem Treiben und steht nicht selten mit Hinterlist und lügenhaftem Wesen in Verbindung. Dem Erzieher müssen unter allen Umständen die heimlichen Fehler des Kindes viel bedenklicher sein, als die offenbaren.

Die beiden Unterarten der Widersetzlichkeit, Trotz und Eigensinn, unterscheiden sich dadurch, daß im ersteren die Abneigung gegen den fremden Willen, im letzteren das Dringen auf den eigenen Willen stärker ausgeprägt ist. Der Trotzige will sich nicht in Andere fügen, mag nicht einmal Wolthaten von ihnen annehmen, verhält sich abwehrend, leistet passiven Widerstand; der Eigensinnige will, daß sich Andere durchaus nach ihm richten, wird nicht leicht befriedigt, wenn sie auch alles Mögliche thun, ist ein

sehr activer Quälgeist. Doch sind beide Fehler nahe mit einander verwandt, und fließen in der Wirklichkeit vielfach durcheinander. Der Erzieher hüte sich vor Allem, dieselben hervorzurufen und beachte daher die obigen Regeln über die Bildung des Gehorsams und die Verhütung des Ungehorsams. Auch bestehe er nicht selbst trotzig und eigensinnig auf seinem Willen, mindestens dann nicht, wenn er sich geirrt hat; er schäme sich nicht, einen Fehler offen zu bekennen, eine falsche Anordnung aufzuheben. Er lasse sich nicht leicht in Zorn bringen, fühle sich nicht stets persönlich beleidigt, unterlasse das schmollende Nachzürnen über gehabte Verdrießlichkeiten, halte es nicht unter seiner Würde dem Kinde nach einem unangenehmen Auftritte wieder das erste Wort zu gönnen. Ferner unterlasse man aufreizende Neckereien und unpassende Scherze gegen Kinder, mache über unbedeutende Fehler nicht viel Lärm, unterdrücke aber mit aller Entschiedenheit jede wirkliche Widersetzlichkeit gegen wolbegründete Anordnungen.

§. 74. Belohnungen und Strafen.

Wo weder der eigene Wille des Kindes noch die bestimmte Willensäußerung des Erziehers ausreicht, um das Thun und Lassen des Ersteren dem Ermessen des Letzteren gemäß zu reguliren: da wird gemeiniglich durch Strafen oder Belohnungen nachgeholfen. Die ersteren sind Unlustempfindungen (körperlicher Schmerz, anstrengende Arbeit, Hunger, Schande, Entziehung der freien Bewegung u. s. w.), die letzteren Lustempfindungen (sinnliche Genüsse, Erheiterung durch Spiele, gesellige Freuden, ehrende Auszeichnungen, Unterhaltung durch interessante Bücher, Erholung und Vergnügungen in Freistunden u. s. w.), welche vom Erzieher absichtlich an das Verhalten des Zöglings geknüpft werden. — Offenbar können wir Belohnungen und Strafen nur als künstliche und der reinen Sittlichkeit fremdartige Einwirkungen auf das Thun und Lassen des jungen Menschen betrachten. Als nöthig erscheinen sie daher nur, wenn entweder erziehliche Mißverhältnisse vorausgegangen und durch dieselben fehlerhafte Neigungen im Kinde entstanden sind, oder wenn das Kind eine Richtung erhalten soll, zu der es noch keinen inneren Trieb hat. In diesen Fällen macht der Erzieher für den

Zögling eine Norm geltend, die in demselben entweder durch Entgegengesetztes verdeckt, oder noch gar nicht entwickelt ist.

Hieraus folgt nun zunächst, daß Strafen und Belohnungen im Allgemeinen nur mäßig angewendet werden dürfen, weil sonst das Verhalten des jungen Menschen mehr von den egoistischen Motiven der Furcht und Hoffnung, als von der sittlichen Weltauffassung abhängig wird. Sie sind für die Moralität, was für die Gesundheit die Medicin ist. Man mache sie also möglichst überflüssig, das will sagen: man verhüte die Ausbildung fehlerhafter Begierden im Kinde, und man unterlasse überspannte Anforderungen an das Kind. Wo man aber den Neigungen desselben an sich eine heilsame Richtung zu geben vermag, da sind Belohnungen und Strafen nicht nur überflüssig, sondern sogar schädlich, weil irreleitend. Denn dieselben rücken ja an die Stelle der reinen Liebe zum Guten den Eigennutz, an die Stelle der inneren Scheu vor dem Bösen selbst die Furcht vor einem außerhalb desselben liegenden Uebel. Und so liegt die Gefahr nahe, daß dem Kinde das sittlich Gute nur als Mittel zu selbstsüchtigen Zwecke erscheinen, ja daß sogar List und Trug sich zu einem äußerlich gesetzlichen Handeln geselle. Man gehe also in jedem Falle sparsam mit diesen Erziehungsmitteln um, damit man nicht durch dieselben die ächten Motive des Thuns und Lassens verdecke; man lasse die ersteren ganz ausfallen, so weit und sobald die letzteren in Wirksamkeit gesetzt werden können. Insbesondere sind eigentliche Belohnungen nur in sehr seltenen Fällen zu billigen. Denn das Gute ist ja nur das Normale, das sich von selbst Verstehende, das Pflichtmäßige; seine natürlichen Folgen sind zugleich sein Lohn. Nur bezüglich des Bösen sind außerordentliche Maßregeln entschieden gerechtfertigt, weil es selbst etwas Außerordentliches, etwas Ungehöriges ist, das unterdrückt werden muß, nöthigenfalls durch gewaltsame Mittel. Daher gibt es auch in der bürgerlichen Gesellschaft wol ein System von Strafen, nicht aber ein System von Belohnungen. Und wir würden das aufwachsende Geschlecht sehr unzweckmäßig für das Leben vorbereiten, wenn wir es an eine Lohnsucht gewöhnen wollten, zu deren Befriedigung die menschlichen Verhältnisse nicht angethan sind. Die Strafen als Zuchtmittel der Jugend haben, von ihrer nächsten Bestimmung abgesehen, mindestens den Zweck, dem künf-

tigen Bürger die Heimsuchung durch die richterliche Gewalt zu ersparen.

Vom pädagogischen Standpunkte aus sind die Strafen und Belohnungen nicht als bloße Vergeltungsacte, sondern vorzugsweise als Erziehungsmittel zu betrachten. Ihren äußeren Anknüpfungspunkt haben sie zwar im Vergangenen, in dem, was das Kind gethan hat; ihre innere Tendenz aber geht auf Zukünftiges, auf das, was aus dem Kinde werden soll. Sie sind nicht blos Folgen eines realen, sondern auch Anlässe eines idealen Verhaltens. Der Pädagog muß sie also nicht nur mit Gerechtigkeit, sondern auch mit Weisheit abwägen. Wie die Ursachen eines gewissen Verhaltens bei verschiedenen Kindern sehr verschieden sein können, je nach Alter, Geschlecht, Temperament, Körperbeschaffenheit, Einsicht, Willensrichtung und äußeren Umständen: so wird auch nach denselben Verhältnissen in verschiedenen Kindern die Wirkung der ihnen zuertheilten Belohnungen und Strafen eine sehr verschiedene sein. Und daher ist Beides sorgfältig ins Auge zu fassen, wenn man nicht nur der Gerechtigkeit Genüge thun, sondern das Gesammtwol des Kindes fördern will. Man setze also keine Strafe, wo das Kind nur aus Mangel an Einsicht oder Kraft gefehlt, keine Belohnung, wo es nur seine einfache Schuldigkeit gethan hat, oder durch günstige Umstände unterstützt worden ist, oder schon durch die heilsamen Erfolge seines guten Verhaltens belohnt ist. Ferner sehe man wol zu, daß durch Strafen und Belohnungen nicht die Gesundheit, die Gemüthsverfassung, die Moralität, die geistige Bildung des Kindes benachtheiligt werde. Es ist ein großer Unterschied, gegen was für Kinder, unter welchen Umständen, in welcher Form und Ausdehnung man körperliche Züchtigung, Kostentziehung, Einsperrung, Tadel unter vier Augen oder vor Zeugen, Ausschluß aus der Gesellschaft, Hinausweisen aus dem Schulzimmer, Auferlegung von Geldbußen oder besonderen Arbeiten u. s. w. als Strafen, Genußmittel, Spielsachen, Kleider, Bücher, Geld, Schulprämien, Lob, gesellige Vergnügungen, Freistunden, Erholungspartieen u. s. w. als Belohnungen anwendet. Jedenfalls wird von den meisten dieser Dinge im Allgemeinen ein viel zu ausgedehnter und unvorsichtiger Gebrauch gemacht. Man vergißt zu häufig, daß die im Kinde hervorgerufenen Unlust- oder

Lustempfindungen keineswegs spurlos vorübergehen, sondern fortwirken oft in ungeahnter Richtung und Ausdehnung. Der einzige bleibende Erfolg aber, welchen der besonnene Pädagog von Belohnungen und Strafen erwartet, ist der, daß dieselben allmälig sich selbst überflüssig machen, d. h. daß sie zu den echten, rein innerlichen Motiven des Verhaltens führen, die unsittlichen Neigungen beseitigen, die sittlichen stärken.

Daher sollen auch die Belohnungen und Strafen möglichst naturgemäß sein, d. h. diejenigen Folgen an das Verhalten des Kindes knüpfen, welche im gewöhnlichen Laufe der Dinge aus demselben von selbst zu entspringen pflegen. Das will aber sagen: man entkleide die Belohnungen und Strafen möglichst ihres künstlichen, gesuchten Charakters und mache sie zu unmittelbaren Schicksalen und Lebenserfahrungen des Zöglings. Ist er leichtsinnig und unvorsichtig, so mag er die unangenehmen Folgen seines Verhaltens empfinden; arbeitet er unordentlich, so kann seine Arbeit nicht als abgethan gelten, muß vielmehr verbessert oder noch einmal gemacht werden; verdirbt er muthwillig seine Sachen, so trage er die aus ihrem Verlust entspringende Entbehrung; war er unmäßig oder faul, so möge er hungern; ist er zänkisch oder unverträglich, so meiden ihn seine Spielgenossen, mißbraucht er seine Freiheit, so schränke man dieselbe ein; bereitet er Anderen einen Verlust, so leiste er womöglich Schadenersatz; hat er den Erzieher getäuscht, so zeige ihm derselbe auf einige Zeit ein gewisses Mißtrauen u. s. w. Körperliche Züchtigungen sind zwar keineswegs eine sehr naturgemäße Strafe, aber kleinen oder verzogenen Kindern gegenüber oft das angemessenste Mittel zur Bekämpfung des Eigensinnes und Trotzes. Unter den Belohnungen ist bei guten Erziehungsverhältnissen der Beifall des Erziehers jedenfalls die natürlichste und heilsamste. Die Heiterkeit und Freundlichkeit, welche er dem braven Kinde zeigt, ohne dessen Vorzüge besonders hervorzuheben, verstärkt in diesem die Freude am Guten und das sittliche Streben, ohne die Saat der Selbstgefälligkeit zu streuen; eine ausdrückliche Anerkennung löblicher Leistungen ist ebenfalls ganz am Platze, wenn das Kind sich besondere Mühe gegeben hat, dabei aber seiner Ziele und Kräfte noch nicht recht sicher und daher zur Zaghaftigkeit geneigt ist; eine Erholungspartie in freier

Natur ist eine in jeder Weise zweckmäßige Belohnung für angestrengten Fleiß, ebenso ein interessantes Buch, wenn man nicht etwa die Lesesucht zu fürchten hat.

Doch wir unterlassen weitere Ausführungen über die in Rede stehenden Erziehungsmittel, da die Gesichtspunkte zur Beurtheilung derselben aus allen obigen Betrachtungen über die moralische Erziehung unschwer abgeleitet werden können. Es möge nur noch darauf hingewiesen sein, daß der Erzieher Lohn und Strafe zwar ohne jede Parteilichkeit und persönliche Gereiztheit, sowie mit Vermeidung aller die Eitelkeit erregenden, Erbitterung weckenden, das Ehrgefühl erstickenden Zuthaten austheilen soll, dabei aber von herzlicher Freude über das Gute, von sittlicher Betrübniß und Entrüstung über das Böse erfüllt sein muß. Uebrigens sollen Belohnungen und Strafen bei noch kleinen Kindern sehr rasch auf die betreffenden Handlungen folgen; bei schon gereifteren ist oft ein Aufschub derselben, auch eine bloße Drohung oder ein Versprechen sehr wirksam zur Belebung und Fixirung eines richtigen Gefühls und edlen Strebens.

§. 75. Moralische Belehrung.

Während nun die Strafen und Belohnungen zunächst nur Empfindungen im Kinde hervorrufen und dem Verhalten desselben äußere Schranken und Antriebe geben, haben die Belehrungen den Zweck, den Zögling zur Einsicht und sittlichen Selbstbestimmung zu führen. Jene können viel früher mit Erfolg angewendet werden, als diese. Denn die Triebkraft alles Wollens und Handelns liegt in den aus Empfindungen entspringenden Zu- und Abneigungen, nicht aber in reinen Begriffen und Grundsätzen. Man darf sich daher nicht wundern, daß so oft die besten Lehren und der klarste moralische Unterricht gar keine praktischen Früchte bringen. Diese werden stets ausbleiben, wenn die Einsicht nicht aus lebendigen Empfindungen und Strebungen hervorgeht. Denn nur das Concrete gibt dem Abstracten Inhalt und Bedeutung. Von jenem gibt es einen Entwickelungsweg zu diesem, nicht aber von diesem einen zu jenem. Aus vielfachen inneren und äußeren Erfahrungen von den Gütern und Uebeln des Lebens bilden sich allmälig sittliche Normen für das Thun und Lassen hervor, nicht

aber können aus diesen Normen jene Erfahrungen erzeugt werden: die moralischen Verhältnisse müssen erst erlebt werden, ehe sie begriffen werden können. Es liegt hier dasselbe Verhältniß vor, wie bei der intellectuellen Entwickelung: von der Anschauung (Empfindung) zum Begriff.

Sind aber die ursprünglichen Grundlagen des Willens real entstanden, dann ist allerdings die Belehrung von großem Werth. Sie erzeugt erstens Klarheit über die sittlichen und unsittlichen Elemente des Willens, beseitigt die chaotische Verschwommenheit derselben, scheidet und ordnet sie, verwandelt sie in Begriffe und Grundsätze und bringt hierdurch Sicherheit in das sittliche Urtheil und Streben. Sie gibt zweitens den moralischen Empfindungen und Strebungen eine erhöhte Bewußtheit und Erregtheit, denn sie beginnt mit Erweckung (Reproduction) derselben und führt zu jenen festen Gebilden, die vermöge ihrer scharfen Ausprägung dominirende Mittelpunkte des sittlichen Gefühls werden. Und gerade dies ist sehr wichtig: denn was in der menschlichen Seele wirken soll, muß nicht blos in ihr liegen, sondern es muß auch erregt (bewußt) sein. Damit hängt es zusammen, daß die durch Belehrung erzeugten Begriffe und Grundsätze drittens dem Willen jene Festigkeit und Beharrlichkeit verleihen, welche das Wesen des Charakters ausmachen. Endlich viertens ist die Belehrung ein vorzügliches Mittel, um den sittlichen Schätzungen und Neigungen eine vielseitige Ausdehnung auf die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse zu geben, so daß die Allgemeingiltigkeit der Moralgesetze deutlich wird. Das Kind soll nicht blos in seinem nächsten Kreise richtig empfinden und streben lernen, sondern es soll auch seine richtigen Empfindungen und Strebungen mit einem möglichst weiten Gesichtskreise verflechten und die Sittlichkeit als Sache der gesammten bürgerlichen Gesellschaft, der gesammten Menschheit erkennen lernen.

Diesen Zwecken dienen lebendige und treue Schilderungen verschiedener Charaktere, Lebenslagen und Weltverhältnisse, also Belehrungen über die menschlichen Tugenden und Fehler, Thaten und Schicksale, Freuden und Leiden, über Glück und Unglück, Armuth und Reichthum, über Verkehrs- und Staatsverhältnisse, Lebensweisen und Berufsarten, Sitten und Rechte, über Einzelwirken

und Zusammenwirken und die dabei in Betracht kommenden Antriebe, Mittel, Gelegenheiten, Bedingungen, Hindernisse, Versuchungen, Folgen u. s. w. Freilich müssen alle solche Belehrungen an die Erfahrungen, Empfindungen und Neigungen des Kindes angeschlossen werden; der Unterricht kann ja dieselben nicht erzeugen, sondern nur reproduciren, schärfer ausprägen, aufklären, flüssig machen, combiniren und anwenden, um den Horizont des jungen Menschen zu klären und zu erweitern, seine Welt- und Menschenkenntniß zu vermehren, seine Klugheit zu entwickeln, seine Grundsätze zu befestigen und ihn durch dies Alles auf das öffentliche Leben vorzubereiten. Ob Belehrungen nur leere Worte bleiben oder eine durchgreifende Umgestaltung im Hörer hervorrufen, kommt ganz darauf an, ob ihn das Leben gehörig vorgebildet hat und der Lehrende ihn richtig faßt.

Während nun die planmäßige Belehrung Sache des eigentlichen Unterrichts (der Schule) ist (Sitten- und Religionslehre, Weltgeschichte, Länder- und Völkerkunde u. s. w.), zielen doch auch schon die in der Familie gegebenen Vorschriften, Verbote, Anweisungen, Erläuterungen, Ermahnungen, Warnungen, Verweise und Anerkennungen auf die Ausprägung sittlicher Begriffe und Urtheile hin; denn wenn sich diese Aeußerungen des Erziehers auch zunächst nur auf das individuelle Verhalten des Kindes beziehen, so fassen sie dasselbe doch schon in Regeln, deren Erweiterung direct zu jenen allgemeinen Grundsätzen hinführt, welche der junge Mensch im Strome des Lebens unverbrüchlich festhalten soll, nachdem er der Zucht des Hauses und der Schule entwachsen ist.

Was die eigentliche Sittenlehre betrifft, so ist für dieselbe eine der Schule, insbesondere der Volksschule entsprechende Form noch nicht gefunden. Die öfters in Vorschlag, hie und da auch in Anwendung gebrachte Aufstellung von besonderen Verhaltungsregeln für die Schulkinder („Schulgesetzen") ist eine ziemlich schwache Maßregel. Denn diese „Schulgesetze" können doch nur das enthalten, was ohnehin den Schülern durch eine gute Disciplin täglich eingeschärft wird, und sind in so fern überflüssig. Uebrigens sind die Ansichten über die zweckmäßigste Fassung solcher Schulgesetze sehr verschieden, und in jedem Falle ist ihre Wirkung auf das Gemüth der Kinder zweifelhaft, da sie an sich nur todte Buch-

staben sind und leichter zu äußerlicher Gesetzlichkeit als zu sittlicher Gesinnung hinleiten. — Der planmäßige Moralunterricht aber hat bisher sammt dem Religionsunterrichte unter theoloigischem Banne gelegen und daher wenig gefruchtet. Eine befriedigende Reform des ersteren kann also nur mit der Reform des letzteren erfolgen. Indem wir uns nun zur Religionsfrage wenden, ist es unsere Meinung, daß das Religionsbuch, welches wir vorschlagen werden, zugleich die beste Grundlage für den Moralunterricht darbieten würde. So lange wir ein solches nicht besitzen, wird das Lesebuch Ersatz bieten müssen und der Besprechung der in demselben enthaltenen Stücke ethischen Inhaltes eine besondere Sorgfalt zuzuwenden sein.

Sechster Abschnitt.

Religiöse Erziehung.

I. Wesen der Religion.

§. 76. Aesthetische Grundlagen der Religion.

Das Wesen der Religion und die Stellung derselben im Organismus des menschlichen Geistes haben wir bereits oben bezeichnet (§. 23). Der Glaube an Gott und an ein ewiges Leben ist nicht ein Ergebniß individueller Beschränktheit oder Willkür, nicht eine Erfindung selbstsüchtiger Schlauheit, sondern ein normales und nothwendiges Resultat menschlicher Entwickelung: er ist in den inneren Anlagen und äußeren Daseinsverhältnissen unseres Geschlechtes vorherbestimmt. Vermöge der geistigen Kräfte und der praktischen Bedürfnisse, wie sie in der Entfaltung des Einzelmenschen und der ganzen Menschheit allmälig hervortreten, schafft sich der Mensch, schafft sich die Menschheit eine übersinnliche Welt, in der das gläubige Gemüth eine Ergänzung der Sinneswelt erblickt.

Die im menschlichen Geiste vor sich gehende Schöpfung einer übersinnlichen Welt erfolgt nun theils durch freie Phantasiethätigkeit, theils durch bestimmes Denken, theils endlich durch die Sehnsucht nach Glück und Frieden; mit anderen Worten: die Motive und Quellen der Religion sind theils ästhetischer, theils theoretischer, theils praktischer Natur.

Die ursprünglichste und kindlichste Form religiöser Erhebung ist die zuerst angeführte. Sie erweist sich als ein zwangloses, rein poetisches Spiel des menschlichen Geistes, nicht angefacht und ge-

leitet durch Sorgen des Lebens oder Probleme des Denkens. Ein jedes Kind phantasirt und dichtet, belebt die Erscheinungswelt durch sein eigenes Leben, personificirt und idealisirt seine gesammte Umgebung. Den Grund hiervon bildet die Thatsache, daß in der Menschennatur Wesen und Erscheinung, Geist und Materie unmittelbar zusammengegeben sind und in der innigsten Wechselwirkung zu einander stehen. Gerade im Kinde sind Leib und Seele so eng verflochten, daß zwischen beiden ein ununterbrochenes Herüber- und Hinüberwirken, eine stete gegenseitige Bedingtheit und Abhängigkeit stattfindet. Das Kind ahnt dieses Verhältniß zuerst in dunkeln Empfindungen, erkennt es allmälig immer deutlicher im Selbstbewußtsein; es zieht noch keine Grenzlinie zwischen Leib und Seele, faßt jenen nicht ohne diese und diese nicht ohne jenen auf. Daher kann es sich überhaupt noch keinen Geist ohne Körper, noch keinen Körper ohne Geist, kein inneres Sein ohne äußere Erscheinung und keine äußere Erscheinung ohne inneres Sein denken; ihm ist nichts todt, sondern alles lebendig, aber es kennt das Leben nur in sinnlicher Gestalt.

Denselben Standpunkt nehmen die Völker in ihrem ersten Entwickelungsstadium ein. Versenkt im Anschauen der Natur reflectiren sie ihr eigenes Leben, ihren eigenen Geist in dieselbe hinein. Ihre Götter sind das Werk unwillkürlicher Eingebungen, unmittelbarer Conceptionen ihrer eigenen Phantasie. Die sinnlich-geistige Menschennatur in ihrer Selbstoffenbarung ist das Urbild aller ästhetischen Naturauffassung; und indem der Mensch durch das Medium seines eigenen Wesens hindurch die Welt betrachtet, begeistigt er alles Sinnliche, versinnlicht er alles Geistige. In diesem Sinne hat man mit Recht behauptet, daß das Dichtungsvermögen eine Naturanlage der Menschheit sei; und der schöpferische Proceß der Götterbildung, also die naivste Form religiöser Entwickelung, ist nur eine besondere Aeußerung dieser allgemeinen Naturanlage.

Die welthistorischen Resultate dieses Processes liegen in den Mythologieen der heidnischen Völker vor, am vollkommensten in der Religion der alten Griechen. Daß wir hier nirgends einen Monotheismus, sondern überall nur Polytheismus finden, kann uns nicht überraschen. Denn der ästhetischen Auffassung ist nie

das Weltganze in einem einzigen Bewußtseinsacte gegeben, sondern es liegt ihr immer nur Einzelnes vor, das für sich ein Ganzes bildet. Die Sonne hebt sich ab vom Monde und von den Sternen, die Erde vom Meere und vom Himmel, die Morgenröthe vom Regenbogen, die dunkle Unterwelt von dem lichten Reiche des Aethers, der sanfte Westwind von dem rauhen Nordsturm u. s. w. Daher kann Helios nicht Luna, Gäa nicht Uranus, Aurora nicht Iris, Pluto nicht Zeus, Zephyr nicht Boreas sein u. s. w.

Wenn nun die Naturbetrachtung dahin gelangt ist, bestimmten sinnlichen Erscheinungen bestimmte innere Lebensprincipien unterzulegen, dann schreitet der dichtende Menschengeist weiter, indem er den gefundenen übermenschlichen Mächten wieder umgekehrt körperliche Gestalten gibt. Er will die verehrten Wesen festhalten und immer gegenwärtig haben. Nun kann zwar der religiöse Cultus sich zunächst an die vergötterten Gegenstände selbst, oder an einfache Abbildungen derselben knüpfen. Allein die Gegenstände und Erscheinungen der Natur halten dem betrachtenden Auge nicht immer Stand, eine treue Abbildung derselben ist vielfach unmöglich; und die inneren Mächte der Natur werden von dem sie ahnenden Menschen mehr und mehr vergeistigt, d. h. nach Analogie seines eigenen Geistes gedacht. Während also das Bedürfniß entsteht, das im Wechsel der Erscheinungen Beharrende symbolisch zu fixiren, leiht man demselben, weil man es *menschlich* gedacht hat, auch *menschliche* Gestalt. Dieser Gestaltungstrieb erstreckt sich schließlich auf die eigenen Qualitäten des Menschengeistes: die Gerechtigkeit, die Liebe, die Weisheit, der wissenschaftliche Scharfsinn, das Kunstgenie, ja die Psyche selbst wird personifizirt und vergöttert. Dies setzt allerdings schon eine hohe Culturentwickelung voraus; denn erst in Folge derselben treten die der Menschennatur immanenten Kräfte als Lebensmächte für das Bewußtsein schärfer hervor.

Erst auf dieser Stufe kann auch die Ahnung von einer *Fortdauer der Seele nach dem Tode* sich zum bestimmten Glauben ausprägen. Denn dieser Glaube ist erst möglich, wenn der Seele eine selbstständige, vom Leibe unabhängige Existenz beigelegt wird, und dies kann nur in Folge hoher Entwickelung der geistigen Kräfte geschehen. Vorher mag das Fortleben der Abgeschiedenen

im Gedächtniß der Mit- und Nachwelt zur Vergötterung, also zur Verewigung merkwürdiger Menschen geführt haben; und die Wahrnehmung des täglichen Erwachens aus dem Schlafe zu neuem Leben, der jährlichen Wiederkehr des Frühlings, der vielfachen Metamorphosen in der Natur hat jedenfalls frühzeitig dunkle Ahnungen über ein Fortleben des Menschen nach dem Tode hervorgerufen, wenn auch kindliche Völker den fortlebenden Menschengeist nicht ohne sinnliche Hülle und ohne bestimmten Wohnsitz denken können.

§. 77. Theoretische Grundlagen der Religion.

Als eine zweite Quelle der Religion haben wir das Denken bezeichnet. Wie das Kind, so gehen auch die Völker vom Dichten zum Erkennen, von der poetischen zur theoretischen Weltanschauung über. Tausendfältige Erfahrungen lehren, daß jedes Sein und Geschehen eine Ursache habe, und der Grund des Gegenwärtigen immer im Vergangenen liege. Fragen wir aber, woher die jetzigen Dinge ihr Dasein und Wesen haben, und gehen wir in einer noch so langen Reihe von Bedingungen rückwärts, um einen Anfangspunkt für alles Bedingte zu finden, so suchen wir denselben vergeblich in der Welt selbst. Dieselbe ist aus sich allein nicht erklärlich, der Urgrund derselben liegt nicht in ihr. Wir sind daher genöthigt, ein Wesen außer ihr anzunehmen, das uns zwar wiederum selbst unerforschlich bleibt, das aber mindestens die Welt begreiflich macht. Denn diese bedarf eines Schöpfers: keine Wirkung ohne Ursache, kein Werk ohne einen Werkmeister, kein Gesetz ohne einen Gesetzgeber. In diesem Urgrunde aller Dinge müssen die Eigenschaften liegen, welche sich in der Welt abspiegeln; eine Alles beherrschende Macht, eine Alles segnende Liebe, eine Alles ordnende Weisheit; überall zeigt sich sein Wirken, nichts ist vor ihm verborgen. Seine Geistigkeit ist verbürgt durch unseren eigenen Geist, der sammt seinen Entwickelungs- und Denkgesetzen nur aus einem immateriellen Wesen entsprungen sein kann; seine Heiligkeit durch das Sittengesetz, welches in unserer Seele prädeterminirt ist; seine Einheit durch die Harmonie des Weltganzen.

Wie zum Glauben an Gott, so drängt das Denken auch zum Glauben an die Unsterblichkeit der menschlichen Seele. Einem gereiften

Verstande ist es undenkbar, wie etwas Seiendes vergehen könne. Selbst in der materiellen Welt gibt es nur Verwandlungen. Welche Macht aber könnte einem geistigen Wesen beikommen, um es zu vernichten? — Wenn wir uns auch die Seele des Menschen in neue Zustände versetzt denken können, so bleibt es uns doch völlig unbegreiflich, auf welche Weise sie ihr Dasein und Wesen verlieren sollte. Auch würde die hohe Begabung und der unverlöschliche Vollendungsdrang der Seele zwecklos sein, wenn ihr nicht jenseits der Erde ein Schauplatz zu höherem Leben eröffnet wäre.

Aus diesen Andeutungen leuchtet ein, daß durch das Hinzutreten der denkenden und erkennenden zur ästhetischen und dichtenden Weltauffassung die religiösen Anschauungen eine wesentliche Umgestaltung erhalten müssen. Die Widersprüche in denselben fordern eine Lösung, die Dunkelheit eine Aufklärung, viele Meinungen erweisen sich als Aberglaube, durch das wachsende Wissen vermindert sich das Gebiet des Glaubens. Der Polytheismus geht in den Monotheismus über; der Cultus wird vereinfacht und vergeistigt; alle unsittlichen Elemente müssen aus dem Gottesbegriffe ausgeschieden werden. Dieser Gährungsproceß macht die Thatsache begreiflich, daß gerade hochbegabte und hochentwickelte Völker zuletzt an ihrem eigenen Glauben irre werden, in Zweifel und Unglauben fallen und mit der Scheu vor den alten Göttern auch die Scheu vor allem Heiligen verlieren. Der kritische Verstand hat die leichten Gebilde der Phantasie zersetzt; der Masse des Volkes gebricht aber die Kraft zu einem neuen und höheren Aufschwung, und so geht sie unrettbar unter, wenn ihr nicht durch ein neues Evangelium aufgeholfen wird.

§. 78. Praktische Grundlagen der Religion.

Zu den ästhetischen und intellectuellen Motiven der religiösen Entwickelung kommen noch die praktischen. Sie liegen in den Lebensverhältnissen des Menschen. Als ein schwaches und hilfsbedürftiges Wesen tritt der Mensch in die Welt ein, und zeitlebens bleibt er ein Kind der Sorge. Nach Glück und Frieden sehnt sich sein Herz, aber nichts in der Welt vermag seinen Wünschen eine dauernde und vollgenügende Befriedigung zu gewähren. Gebrechlich ist sein Leib, beschränkt seine Einsicht, schwach

seine Kraft, hinfällig sein Leben. Auf nichts kann er sich mit Sicherheit verlassen. Alles in ihm und um ihn ist wechselvoll und vergänglich. Hängt er sein Herz an sinnliche Genüsse, so droht ihm Ueberdruß, Krankheit und Tod; versenkt er sich in die Tiefen der Wissenschaft, so quälen ihn Widersprüche und Zweifel; eröffnet er sich eine praktische Wirksamkeit, so ist Mühe und Anstrengung sein Loos; dem redlichsten Willen stellen sich allerlei Hindernisse und Schwierigkeiten entgegen, die umsichtigsten Berechnungen können fehlschlagen, die reinsten Absichten werden verkannt und bekämpft. Alle irdischen Stützen unseres Glückes sind unsicher, mögen wir sie in uns selbst, oder in unseren Mitmenschen, oder in äußeren Gütern suchen. Und richten wir unseren Blick auf ganze Völker, ja auf die Menschheit: wo finden wir ein ungetrübtes und beständiges Glück? — Mögen alle Schätze der Erde ausgebeutet, alle Naturkräfte gebändigt, alle Einsichten, Anstrengungen und Tugenden vereinigt werden: nie wird es gelingen, über unser Geschlecht ein goldenes Zeitalter heraufzuführen.

Da nun der Mensch durch alles Irdische an seine Ohnmacht und Abhängigkeit erinnert wird, so nimmt er seine Zuflucht zu Gott, dem höchsten Gute, zu dem, der alles hat, der alles kann und sich über alles erbarmt. Und da der Mensch hier keine bleibende Stätte hat, keine ungetrübte Glückseligkeit, kein hinreichendes Licht für seinen Geist, keine Befriedigung seines sittlichen Bewußtseins findet: so setzt er seine Hoffnung auf ein Leben jenseits der Gräber, auf ein Leben, in welchem er die Stillung aller Sehnsucht, die Lösung aller Räthsel, die Ausgleichung aller Mißverhältnisse erwartet.

Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß die praktischen Motive des religiösen Glaubens von großer Macht und Tragweite sind, besonders unter den verwickelten Verhältnissen einer weit fortgeschrittenen Cultur. Es leuchtet aber ein, daß das menschliche Abhängigkeitsgefühl nicht schon Religion *ist*, sondern erst zur Religion *führt*; denn diese ist nicht Traurigkeit, sondern *Erhebung* über das Leid der Erde und *Stillung* aller menschlichen Sehnsucht. Nicht minder ist klar, daß dieses Abhängigkeitsgefühl *für sich allein* nicht zur Religion führen kann; denn es sagt dem Men-

schen nur, daß er Hilfe bedürfe, nicht aber, woher ihm Hilfe komme. Erst wenn die ästhetische und intellectuelle Weltauffassung den Himmel erschlossen hat, weiß das bedrängte Gemüth den Weg zum Frieden zu finden.

II. Erziehung zur Religion.

§. 79. Allgemeine Gesichtspunkte, das Christenthum als Ideal.

In den obigen Erörterungen ist die allgemein-menschliche Anlage zur Religion dargelegt. Wie hat sich nun der Erzieher zu dieser Anlage zu stellen? — Er soll sie nicht vernachlässigen, nicht unterdrücken, nicht irreleiten. Seine Aufgabe besteht darin, die Entwickelungstriebe der menschlichen Natur auf die Errungenschaften der menschlichen Cultur hinzuleiten. Wie wir den intellectuellen, den moralischen, den ästhetischen Bedürfnissen des jungen Menschen zu Hilfe kommen, indem wir ihm Antheil geben an dem Bildungsschatze, an den Einsichten, den sittlichen Normen, den Kunsterzeugnissen der civilisirten Gesellschaft: so werden wir auch den religiösen Regungen des Kindes förderlich sein, wenn wir ihm mustergiltige Gedanken von Gott und göttlichen Dingen vorführen. So wenig wir ruhig abwarten, ob das Kind von selbst die Kenntnisse, Fertigkeiten, Gemüths- und Charaktereigenschaften erlange, die in seiner Natur und Bestimmung vorgezeichnet sind: so wenig kann es unsere Meinung sein, daß ein jedes menschliche Individuum, nur auf eigene Kraft gestellt, den religiösen Entwickelungsgang der Menschheit von vorn beginnen und in allen Theilen wiederholen müsse; denn wie weit würde es in der Spanne seiner Lebenszeit kommen? — Die Erziehung hat ja eben den Zweck, die Früchte der Cultur dem aufwachsenden Geschlecht zu übermitteln. Sie soll dabei freilich dem natürlichen Entwickelungsgange der Menschheit gemäß verfahren, soll ihm aber eine geradere Richtung und ein rascheres Tempo geben. Erziehung ist Abkürzung und Beschleunigung des Entwickelungsganges der Menschheit. An den Idealen, welche in der Vergangenheit gereift sind, soll sich die

Gegenwart erheben, und die Verirrungen der Vorfahren sollen den späteren Geschlechtern als Warnungstafeln dienen.

Wie lehrreich ist in beiden Beziehungen die Geschichte des Christenthums! Welche Gräuel sind im Namen desselben begangen, zu welcher Corruption der Völker ist es gemißbraucht worden! Und doch, welche Hoheit, welcher Friede, welche Reinheit des sittlichen Urtheils liegt in dem unverfälschten Evangelium Jesu! Im engsten Anschlusse an die Bedürfnisse und Kräfte der Menschennatur faßt es die ästhetischen, praktischen und intellectuellen Elemente des Glaubens harmonisch zusammen. Es ergreift und erfüllt in gleichem Maße das Gemüth, den Willen und den Verstand. Sein Inhalt ist das ewig Wahre, Gute und Schöne, sein Zweck die Aufklärung, Veredelung und Beglückung der Menschheit. In den Erscheinungen des Natur- und Menschenlebens lehrt es die Offenbarungen eines allweisen, allgütigen und allmächtigen Wesens erkennen, des alleinigen, über Zeit und Raum erhabenen geistigen und persönlichen Gottes, von dem alle Dinge ihr Dasein haben, in dessen Hand die Lebendigen und die Todten sind. Dieser Gott ist zugleich das höchste moralische Musterbild für alles menschliche Wollen und Handeln; unter ihm, dem heiligen und liebevollen Allvater, soll die Menschheit zu einer Familie, zu einer sittlichen Lebensgemeinschaft von Brüdern und Schwestern sich vereinigen, um ihr Glück und ihre Vollkommenheit zu befördern; das Erdenleben ist eine Vorstufe der Ewigkeit, in der alle zeitlichen Mißverhältnisse ihre Ausgleichung, alle Forderungen des sittlichen Bewußtseins und des denkenden Geistes ihre Befriedigung finden werden. Da die Lehre Jesu weder die Phantasie, noch das menschliche Abhängigkeitsgefühl, noch das logische Denken einseitig in Anspruch nimmt, sondern alle Motive des Glaubens gleichmäßig zur Geltung bringt; da sie jede Seelenkraft entfaltet, aber auch von einseitigen Ausschreitungen zurückhält; da sie den Geist aus den Banden der Sinnlichkeit erlöst und dem Willen die höchsten Ideale der Sittlichkeit vorhält: so könnte sie die Welt erlösen von den religiösen Verirrungen, welche eine so verhängnißvolle Rolle in der Geschichte der Menschheit gespielt haben, von Aberglauben und Götzendienst, von Heuchelei und scheinheiliger Bosheit, von geistlichem Hochmuth und verfolgungssüchtigem Sectenhaß. Sie könnte

ein Quell der Tugend, der Menschenliebe und des Friedens werden — wenn sie nur lauter gelehrt, treulich befolgt würde!

§. 80. Plan der religiösen Erziehung.

Maßgebend für alle Jugendbildung ist der natürliche Entwickelungsgang des Menschen. Demnach dürfen wir auch die religiöse Erziehung weder willkürlich verfrühen, noch bis zu einem beliebig angenommenen Zeitpunkt verschieben; sondern wir haben sie zu beginnen, sobald in der Seele des Kindes die Motive der religiösen Entwickelung auftreten.

Dieser Zeitpunkt liegt weder am Anfange noch am Ende der Kindheitsjahre. Zunächst steht unwidersprechlich fest, daß die Vorstellungen von Gott und von dem Fortleben nach dem Tode dem Menschen in keiner Weise substantiell angeboren sind, sondern in jedem Falle erst entstehen müssen. Da nun diese Vorstellungen ihrem Wesen nach auf Geistiges gerichtet sind, so können sie nicht durch sinnliche Anschauungen eine angemessene Grundlage erhalten; vielmehr ist ihre reine Ausbildung erst auf der Stufe des Selbstbewußtseins möglich. Außer uns nehmen wir nur Sinnliches wahr; begeistigen können wir es erst, wenn sich in uns selbst ein geistiges Princip geoffenbart hat und uns also eine unmittelbare Anschauung vom Immateriellen zu Gebote steht. Die Innenwelt aber geht dem Kinde viel später auf, als die Außenwelt; vor Ablauf des dritten Lebensjahres kommt das Selbstbewußtsein nicht zum Durchbruch und nur sehr allmälig gewinnt es den Charakter reiner Geistigkeit. Daher können kleine Kinder nur eine sinnliche Religion haben; daher gelangen Blödsinnige nie zu einem reinen Begriff von Gott und Unsterblichkeit; daher endlich wird jede Religion, die christliche nicht ausgenommen, von ungebildeten Völkern und Volksschichten stets in das Bereich der Sinnlichkeit und Abgötterei hinabgezogen. Keine geoffenbarte Religion ist im Stande, einen geistesschwachen Menschen in eine übersinnliche Welt zu erheben und zu einer Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit zu führen. Wie das edelste Reis verwelkt, wenn der Stamm, auf den es gepflanzt wird, nicht seine Triebe mit ihm vereinigt: so entsteht aus keiner religiösen Tra-

dition ein wahres Glaubensleben, wenn sie nicht im menschlichen Gemüthe einen empfänglichen und fruchtbaren Boden findet.

Wenn wir also auch das kindliche Phantasieleben, in welchem anfangs Sinnliches und Geistiges ungeschieden durch einander fließt, aus welchem sich aber allmälig immer deutlichere Ahnungen des rein Geistigen emporarbeiten, als die Vorstufe religiöser Erhebung begrüßen können: so dürfen wir doch nicht voreilig in den natürlichen Entwickelungsgang der menschlichen Seele eingreifen, um ihn gewaltsam zum Ziele zu treiben. Ein Kind, das noch nicht zum Selbstbewußtsein gelangt ist, kann wol zum Händefalten, Kniebeugen und Lippendienst angeleitet, nicht aber in die übersinnliche Welt eingeführt werden. Alle Verfrühung der religiösen Bildung führt unfehlbar zu einem leeren Schein- und Wortwesen, das nicht nur unnütz, sondern auch schädlich ist, weil es sich der Entwickelung innerer Religiosität hindernd in den Weg stellt.

Auf der anderen Seite aber können wir mit der Bildung zur Religion nicht warten, bis der Zögling ein volles Verständniß für göttliche und ewige Dinge erlangt hat. Denn zu einem solchen Verständniß gelangt selbst der Weiseste auf Erden nicht. Allerdings ist es völlig unpädagogisch, das frühe Kindesalter mit abstracten Dogmen zu behelligen; auch haben alle großen Religionsstifter ihre Lehren an das concrete Natur- und Menschenleben angeknüpft und in populäre Formen gekleidet. Aber gerade die wesentlichsten Stücke des religiösen Glaubens sind bereits dem vier- bis sechsjährigen Kinde verständlich; und es ergreift dieselben, um eine gewisse Leere seiner Gemüths- und Gedankenwelt auszufüllen. Warum wollten wir also das keimende Glaubensleben der Verkümmerung, ja vielleicht der Verwilderung preisgeben? — Das Kind liebt die Gestalten der Phantasie und erhebt sich so gern über Zeit und Raum in eine Idealwelt. Wollten wir nun seine religiösen Regungen Jahre lang unbeachtet lassen, oder gar unterdrücken, so könnte durch die Last und Lust des Lebens, durch die Sorgen der Welt, durch eine einseitige Verstandesrichtung das Glaubensleben in seinen Keimen erstickt, oder es könnte durch den im Volke umgehenden Aberglauben, Ceremoniendienst und Confessionalismus auf falsche Bahnen geleitet werden. Daher dürfen wir zwar der kindlichen Seele nicht willkürlich etwas aufbürden,

was ihr fremdartig ist und äußerlich bleibt, vielmehr haben wir uns auf diejenigen Glaubenselemente zu beschränken, welche sie selbstthätig und innerlich erfassen kann: aber wir haben auch die religiöse Entwickelung des Kindes wirklich zu fördern, soweit die natürlichen Bedingungen derselben vorhanden sind.

§. 81. Natürlicher Stufengang.

In den drei ersten Lebensjahren des Kindes kann eine specifisch religiöse Bildung noch nicht stattfinden. Denn die Religion setzt die Entfaltung aller elementarischen Geisteskräfte des Menschen als Vorbedingung voraus. Sorgen wir nur vor Allem wie für die leibliche Gesundheit und Kraft des Kindes, so auch für die Heiterkeit und Empfänglichkeit seines Gemüthes, für die Reinheit seiner Neigungen, für die Entfaltung seines Geistes: so wird auch die Religion einen wolbestellten, von Unkraut freien, an lebendigen Trieben reichen Boden finden.

Von den verschiedenen Motiven der religiösen Entwickelung machen sich die praktischen in der Regel zuletzt geltend. Denn da das Kind in jeder Weise von den Eltern versorgt wird, so fühlt es noch nicht das Bedürfniß höherer Hilfe; und da es in seinem unmittelbaren Lebensgefühl noch keine Vorstellung von dem Ende seines irdischen Daseins hat und keine Todesfurcht kennt, so liegt ihm die Sehnsucht nach einem ewigen Leben fern. Die ästhetischen und intellectuellen Motive der religiösen Entwickelung pflegen zuerst hervorzutreten, und diese führen überdies unmittelbarer in die übersinnliche Welt ein, als die praktischen. Im Anschauen der Natur entwickeln sich die ersten religiösen Stimmungen und Ahnungen des Kindes. Die Sonne, der Mond, der Sternenhimmel, Blitz und Donner, Wind und Wolken, die verschiedenen Witterungserscheinungen, der Wechsel der Jahreszeiten, die Erde mit ihrer Pracht und ihrem reichen, wechselvollen Leben: das sind die Gegenstände, an die sich von je her die religiösen Ahnungen der Menschheit geknüpft haben, und in denen auch das Kind allmälig das Walten höherer Mächte empfinden lernt. Denn seine Wahrnehmungen, seine Träume und Ahnungen drängen es zum Denken. Es will wissen, woher, warum, wozu Alles sei und legt uns unzählige Fragen vor, die wir zum großen Theil nicht anders, als mit

der Hinweisung auf Gott beantworten können. Hier liegen die Keime des religiösen Bewußtseins und die Gelegenheiten, das Kind auf die Vorstellungen des einzigen, allmächtigen, allweisen und allgütigen Gottes hinzuleiten.

Allmälig kommt aber auch das Gefühl der Abhängigkeit und Unzulänglichkeit alles Menschlichen im Kinde zur Ausbildung. Denn auch die sorgsamsten Eltern sind nicht im Stande, das Glück, die Gesundheit, das Leben des Kindes durchaus sicher zu stellen. Sie selbst stehen unter einer höheren Gewalt. Keine irdische Weisheit und Macht sichert das Gedeihen der menschlichen Werke, die Schicksale der Völker und Individuen. Alles, woran das menschliche Herz sich hängen mag, ist schwankend und wechselvoll; jeder Grabhügel predigt unsere Ohnmacht. Auch dem Kinde kann die Hinfälligkeit aller menschlichen Dinge nicht lange verborgen bleiben, und so wird ihm die Botschaft von einer höheren Macht und Hilfe und einem besseren Leben verständlich, ja willkommen sein.

Wenn auf diese Weise das Kind mit der übersinnlichen Welt in Verbindung getreten ist, dann gewinnt es auch ein Verständniß für die religiösen Erscheinungen seiner Umgebung. Das Glaubensleben des Einzelnen wie der Gemeinde findet in mancherlei Sitten und Gebräuchen, in Familienfesten, in der Heiligung der Sonn- und Feiertage, im Besuch des Gottesdienstes, in den kirchlichen Gebäuden, im gesammten religiösen Cultus einen Ausdruck. Das Kind nimmt diese Erscheinungen wahr, stellt Betrachtungen über sie an, will sie verstehen, fragt nach ihrer Bedeutung, und so werden auch sie zu Anlässen religiöser Entwickelung und religiöser Erziehungsthätigkeit.

§. 82. Das erziehliche Verfahren.

Unter unseren Culturverhältnissen tritt also zu den im Kinde selbst wirkenden allgemein menschlichen Triebfedern der religiösen Entwickelung eine Tradition bereits ausgebildeter Glaubenselemente hinzu. Diese Tradition geschieht theils unabsichtlich und zufällig, indem das Kind sympathisch von dem Geiste seiner Umgebung ergriffen wird; theils wissentlich und absichtlich, indem die Erzieher den Zögling geflissentlich auf gewisse Empfindungen und Ansichten

hinleiten. Nach welchen Regeln ist nun die religiöse Bildung des Kindes einzurichten?

Vor Allem sollen wir das Kind nicht irre leiten, sondern zu einer vernünftigen und sittlichen Frömmigkeit hinführen. Weder die im Volke umlaufenden Ueberreste heidnischen Aberglaubens, noch die Hirngespinnste und Satzungen einer veralteten Dogmatik haben wir unseren Kindern zu überliefern. Die letzteren sind ihnen glücklicherweise meist unverständlich; die ersteren gehen viel leichter in die kindliche Phantasie ein und werden durch allerlei Gespenster- und Hexengeschichten, vielfach auch durch Sagen und Märchen von Geschlecht zu Geschlecht fortgeerbt. Man muß daher auf der Hut sein, daß dem Kinde nicht Wahngebilde in den Kopf gesetzt werden, und wenn dies ja geschehen ist, muß man ihnen durch Aufklärung, wo möglich auf dem Wege unmittelbarer Anschauung, entgegentreten. Auch soll keine Schwärmerei, keine Wundersucht, kein blindes Gottvertrauen im jungen Menschen Platz greifen. Was sich mit Sicherheit aus natürlichen Ursachen erklären läßt, führe man nicht auf übernatürliche zurück; wo der Mensch durch eigene Einsicht und Thatkraft sich helfen kann, da soll er nicht müßig auf außerordentliche Eingriffe Gottes warten. Die religiöse Ueberspanntheit leidet nur zu leicht Schiffbruch im Leben und schlägt dann in Zweifel und Unglauben um, wobei nicht selten auch aller sittliche Halt verloren geht. Dagegen untergrabe man auch nicht die kindliche Gottesfurcht durch leichtfertige Reden, durch Murren wider die Vorsehung, durch Mißbrauch des Namens Gottes, durch Anregung der Zweifel- und Kritisirsucht, durch Aufnöthigung materialistischer und atheistischer Hypothesen. Besonders verhüte man auch die Vermischung unsittlicher Elemente mit der Religion: alles eigennützige und gewinnsüchtige Speculiren auf Gott und Ewigkeit, alle moralische Schlaffheit und aller Sündendienst auf Rechnung der menschlichen Verdorbenheit und der göttlichen Gnade, aller heuchlerische Lippendienst, alles unduldsame und lieblose Verhalten gegen Andersgläubige sei aus der Erziehung verbannt.

Ferner berücksichtige man stets die Fassungskraft des Kindes. Mit verwickelten Dogmen oder confessionellen Glaubenssystemen

soll man das frühe Jugendalter in keinem Falle behelligen. Denn abgesehen von ihrem inneren Werthe sind sie für das Kind im besten Falle nur Worte ohne tieferen Sinn, im schlimmeren Falle aber Mittel zur Verbildung, d. h. zur Erzeugung von Verworrenheit, Schwärmerei, Heuchelei und Intoleranz. Unter allen Umständen aber hat eine lebendige Religion des Herzens und Lebens einen viel höheren Werth, als Menschensatzungen und Bekenntnisse. Die Religion ist ihrem Wesen nach mehr Sache des Gefühls, des Willens und des sittlichen Wandels, als des Verstandes.

Endlich benutze man für die religiöse Bildung des Kindes die passendsten Anknüpfungspunkte und Gelegenheiten, beschränke aber die erziehliche Wirksamkeit auf das Maß des Heilsamen. Ein bestimmter Plan läßt sich hierbei für das Haus nicht aufstellen. Wir haben vielmehr die religiöse Erziehung mit den Erlebnissen, den Naturbetrachtungen, Empfindungen, Fragen und Gewissensregungen des Kindes in Verbindung zu setzen. Alle gesuchten Veranstaltungen erscheinen dem Kinde befremdlich und verstimmen es; lange Reden thun dieselbe Wirkung. Gebricht dem erziehlichen Eifer die weiße Mäßigung, so erzeugt er im Kinde nicht einen lebendigen Glauben, sondern Widerwillen, Abstumpfung und Gedankenlosigkeit. Daher ist es auch unpädagogisch, die Kinder vorzeitig zum Besuche des öffentlichen Gottesdienstes anzuhalten; selbst die häuslichen Andachten, Tischgebete u. s. w. sind nicht unbedingt als gute Erziehungsmittel zu betrachten.

Im Ganzen kommt auch bei der religiösen Erziehung das Meiste auf die Persönlichkeit der Erzieher an. Denn dieselbe ist mit allen absichtlichen und unabsichtlichen Einwirkungen auf das Kind untrennbar verwachsen. Ueberdies sind die Erzieher, namentlich die Eltern, gewissermaßen die ersten Götter des Kindes. Wird also durch ihr ganzes Sein und Wesen das Kind mit den Gefühlen der Pietät, der Zuneigung und Ergebung erfüllt: so erhält auch die Gottesfurcht, die Gottesliebe und das Gottvertrauen des Kindes die beste Grundlage und Vorbildung. Möge daher jeder Erzieher ununterbrochen an seiner eigenen Veredelung arbeiten, damit an seinem Geiste der Geist des Kindes sich erhebe.

III. Unterricht in der Religion.

§. 83. Stellung des Religionsunterrichtes.

Wenn alle Väter und Mütter eine hinreichende Bildung, ein lebendiges Interesse und die erforderliche Zeit zur Erfüllung ihres pädagogischen Berufes hätten, wenn ferner die häuslichen Zustände überall einer ruhigen Sammlung der Gemüther Raum ließen, wenn endlich zwischen Eltern und Kindern allenthalben ein auf Achtung und Liebe gegründetes Verhältniß stattfände: dann könnte die religiöse Erziehung einfach den Familien anheimgestellt werden, alles Weitere bliebe den religiösen Genossenschaften (Gemeinden, Kirchen) überlassen. Allein, wer das Leben kennt, der weiß, wie selten jene Erfordernisse nur einigermaßen ausreichend vorhanden sind. Daher erscheint es zweckmäßig, daß die Schule auch der religiösen Jugendbildung sich annehme. Aber in diesem Punkte besteht gegenwärtig keine einhellige Meinung, indem Manche den Religionsunterricht gänzlich aus der Schule verweisen wollen. Ebenso gehen die Ansichten darüber auseinander, ob der Religionsunterricht, falls er überhaupt in der Schule verbleiben soll, vom Lehrer oder vom Geistlichen zu ertheilen sei.

Was den ersten Punkt betrifft, so gehen wir von der Ansicht aus, daß es Aufgabe der Schule sei, alle Anlagen und Kräfte des Kindes harmonisch zu entwickeln, und daß sie daher auch die religiöse Jugendbildung zu fördern habe. Nimmt man der Schule den Religionsunterricht, so wird der Kreis ihrer Wirksamkeit durchbrochen, ihr Einfluß abgeschwächt. Den Schaden tragen die Kinder. Ihrer Bildung mangelt die einheitliche Vollendung und mit derselben die innere Befriedigung. Wenn sie in der Schule nichts hören über religiöse Fragen, die ihnen doch täglich entgegentreten, was soll geschehen? — Entweder bleiben die Kinder sich selbst überlassen, oder sie empfangen von ihren Eltern religiöse Belehrungen, oder sie werden einer bestimmten Glaubensgenossenschaft, beziehentlich den Geistlichen derselben überwiesen. Nun hat zwar die Schule weder das Recht noch die Macht, irgend eine Form der religiösen Erziehung zu verbieten oder zu verhindern. Auch darf sie selbst in ihrem eigenen Bereiche keinerlei Glaubens- und Ge-

wissenszwang ausüben, folglich nicht verlangen, daß der von ihr selbst ertheilte Religionsunterricht ein obligatorischer sei, an dem entweder alle Kinder, oder wenigstens die Kinder einer gewissen Glaubensgenossenschaft theilzunehmen hätten. Das Confessionelle geht die allgemeine Volksschule überhaupt nichts an. Sie braucht sich nicht darum zu kümmern, ob die Kinder irgend einer Religionspartei bereits angehören oder künftig beitreten werden. Ihr Standpunkt ist der allgemein menschliche und pädagogische. Auf diesem Standpunkte ehrt sie die Glaubensfreiheit, betrachtet sie es aber auch als ihren Beruf, der religiösen Jugenderziehung sich anzunehmen, so weit sie es vermag. Sie will auf diesem Felde keinen Bildungszwang ausüben, sondern lediglich eine Bildungsgelegenheit darbieten. Man soll ihr weder vorwerfen können, daß sie ihren natürlichen Wirkungskreis überschreite, noch daß sie eine ihrer Pflichten von sich weise. Erfüllt sie dieselben mit Weisheit und Gewissenhaftigkeit, so wird ihr das öffentliche Vertrauen nicht fehlen. Und beides ist im Interesse der Jugend- und Volksbildung höchst wünschenswerth. Denn es steht zu befürchten, daß, wenn der Religionsunterricht aus der Volksschule verschwindet, dann gerade recht alle die Uebel wuchern werden, welche man beseitigen möchte. Mit allerlei frommen Ränken wird man sich der Jugend bemächtigen, um sie dem Confessionalismus, dem Sectenwesen, der Bigotterie zuzuführen. Mit passivem Widerstande, mit religiöser Gleichgiltigkeit und Unwissenheit ist hiergegen nichts auszurichten. Der roheste Materialismus wird sich mit dem ärgsten Aberglauben und Schwindel zu einem grausen Chaos mischen, an welchem gar manches Kind irre werden dürfte. Möge also die Volksschule der Jugend auch auf dem Gebiete der Religion eine Leuchte anzünden! Wer da meint, das sei überflüssig, indem alle Religion mit der Zeit verschwinden werde, ist nach meiner Ueberzeugung in einem Grundirrthum befangen.

Wer soll nun den Religionsunterricht in der Volksschule ertheilen? — Wir sagen: nicht der Geistliche, sondern der Volksschullehrer selbst. Hierfür spricht eine ganze Reihe von Erwägungen. Vor Allem liegt auf der Hand, daß die Geistlichen keinen anderen, als einen confessionellen Religionsunterricht ertheilen können, sie sind ja die officiellen Vertreter der Confessionen. Eben

deshalb aber gehören sie nicht in die allgemeine Volksschule, die mit confessionellen Besonderheiten nichts zu thun hat. Will man die letzteren pflegen, so errichte man besondere Anstalten. Niemand hat das Recht, die Glaubensparteien hieran zu verhindern. Diese müssen jedoch bedenken, daß ihr Bekenntniß Privatsache ist. Wenn aber die Staats- und Schulbehörden die zwangsweise Fortpflanzung der Confessionen in den öffentlichen Bildungsanstalten dulden oder gar verordnen, so wird die Glaubensfreiheit untergraben und der Jugend Gewalt angethan. Denn wie kann eine freie Ueberzeugung sich entwickeln, wenn man die zarte Jugend, ehe sie urtheilen und wählen kann, geflissentlich für ein gewisses Bekenntniß präparirt? Und wie will man behaupten, daß die Kinder deshalb, weil man sie ohne ihr Wissen und Wollen getauft oder beschnitten hat, einer bestimmten Confession angehören? Haben sie keine Menschenrechte? Darf man mit ihnen machen, was den Priestern beliebt? — Die Vertheidiger der Confessionsschulen sollten wenigstens gestehen: wir verlangen die Confessionsschulen, nicht weil die Kinder confessionell sind, sondern weil wir sie confessionell machen wollen. Die systematische Fortpflanzung der Confessionen in der Kinderwelt ist ein Hinderniß der Vernunft, der Humanität und der sittlichen Selbstbestimmung, gehört also nicht in die Volksschule, wo ja im Gegentheil diese Vorzüge des Menschen gepflegt werden sollen. Was sollen hier die bindenden Dogmen, die spannenden Gegensätze, die confessionellen Hadersachen? Und was soll in der Volksschule das Zweiseelensystem, der theologische Geist neben dem pädagogischen? — Wenn das Kind an zwei gleichberechtigte Autoritäten (den weltlichen Lehrer und den Geistlichen) gewiesen ist, so wird nur zu leicht sein Gemüth, sein Denken und sein Wille nach entgegengesetzten Seiten hingezogen werden. Denn nur in seltenen Fällen wird das Wirken des Geistlichen mit dem des Lehrers in Harmonie stehen; verschiedene Lehrmeinungen, verschiedene Auffassungen der Kindesnatur, verschiedene disciplinarische Grundsätze werden zum Vorschein kommen. Man ergehe sich doch nicht in Illusionen über diese Verhältnisse. Der Lehrer ist Pädagog, der Geistliche Theolog. Zwischen der auf rationelle Anthropologie gegründeten Pädagogik und der auf confessionellen Satzungen beruhenden Theologie bestehen aber sehr wesentliche

Differenzen. Man muß dies offen aussprechen; denn es ist ein thörichtes Unterfangen oder ein Zeichen geistiger und sittlicher Schlaffheit, unvereinbare Gegensätze ausgleichen zu wollen. Wie die kirchlichen und pädagogischen Verhältnisse gegenwärtig im Großen und Ganzen liegen, kann ein bekenntnißtreuer und eifriger „Seelsorger“ mit einem pädagogisch gebildeten und gewissenhaften Lehrer nicht zusammenarbeiten, ohne daß sie einander gegenseitig direct oder indirect befehden. Denn ein ganzer Mann setzt an jedes wichtige Werk seine ganze Persönlichkeit. Und wie der Geistliche im Religionsunterrichte seine Weltansicht nicht unterdrücken kann, so vermag auch der Lehrer, wenn er ein offener Charakter ist, im sprachlichen, historischen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht seinen religiösen Standpunkt nicht zu verleugnen. Denn auch in den weltlichen Schulfächern liegen religiöse Elemente und Beziehungen; es ist daher ein Irrthum, wenn man dem Lehrer durch Entziehung des Religionsunterrichtes auch den Einfluß auf das religiöse Leben der Kinder abschneiden zu können meint. Soll nun etwa der Lehrer und der ganze Lehrstoff unter geistliche Censur gestellt werden? — Da überdies der Lehrer jedenfalls in einem viel engeren und zusammenhängenderen Verkehr mit der Schuljugend steht, als der Geistliche; da der Bildungsstand und die Gemüthsverfassung der verschiedenen Kinder dem Lehrer bekannt ist, und da dieser alle weltlichen Unterrichtszweige in der Hand hat: so sind ihm auch die Anknüpfungs- und Erläuterungsmittel für den Religionsunterricht in viel reicherem Maße gegeben, als dem Geistlichen. Zudem kann man von einem Manne, der sich zum Volksschullehrer ausgebildet hat, mit vollem Rechte ein richtigeres Urtheil über den für das Jugendalter passenden Lehrstoff und eine geschicktere Handhabung der elementarischen Lehrmethode erwarten, als von einem Manne, der sich dem theologischen Berufe gewidmet hat.

Sonach müssen wir es für zweckmäßig halten, daß der Religionsunterricht mit dem gesammten übrigen Schulunterrichte einheitlich verbunden sei und vom Lehrer selbst ertheilt werde, ohne jede geistliche Einmischung. So lange aber dies nicht erreichbar ist, so lange die Religion unter priesterlicher Dictatur steht, werde der Religionsunterricht aus der Schule gänzlich ausgeschlossen.

§. 84. Der religiöse Lehrstoff in der Volksschule.

Der Stoff für den Religionsunterricht der Volksschule ist bis auf die neueste Zeit herauf fast ohne jede Mitwirkung des Lehrerstandes einseitig von den Kirchen, d. h. von den Theologen festgestellt worden. Aber die Folgen liegen auch zu Tage. Wie viel Erwachsene sind denn noch treue Anhänger der Dogmen, welche ihnen in der Jugend aufgedrängt worden sind? — Das Kind ist eben nicht fähig, die abstracten Formeln zu fassen, an denen sich die scharfsinnigsten Geister vergeblich zerarbeitet haben. Die Entwickelung der menschlichen Seele geht überall von der Anschauung zum Begriffe, von der Erfahrung zum Gedanken, nirgends umgekehrt; auch in religiösen Dingen soll dies nicht anders sein. Dreht man die Sache um, so geht die Erziehung in Dressur über; man erzielt dann keine innerliche und lebenskräftige Bildung, sondern nur nichtiges Wort- und Scheinwesen. Der gegenwärtige Verfall des kirchlichen, ja des religiösen Lebens hat sicher einen Hauptgrund in der einseitig theologischen Richtung des bisherigen Religionsunterrichtes. Eine unbefangene Pädagogik aber kann über den für die Volksschule geeigneten religiösen Lehrstoff nicht in Zweifel sein. Die Volksschule ist eine Anstalt für allgemeine Menschenbildung. Sie soll diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch diejenigen Gesinnungen in den Kindern entwickeln, welche zu einem menschenwürdigen Leben in der civilisirten Gesellschaft erforderlich sind. Eben so wenig, wie die specielle Bildung für gewisse Stände und Berufsarten, ist die Ueberlieferung confessioneller Satzungen Aufgabe der Volksschule.

Der Religionsunterricht muß sich an die Bedürfnisse des kindlichen Herzens, an die Kräfte des kindlichen Geistes, an die äußeren und inneren Erfahrungen, an die Thatsachen des Selbstbewußtseins, an die Stimmungen und Gefühle, an das Gewissen und den Willen des Kindes knüpfen, wenn er anschaulich, verständlich und fruchtbar sein soll. Nicht angelernte Bekenntnisse, sondern Gottesfurcht und Menschenliebe, ein reines Herz und ein fester Muth, Hoffnung und Geduld führen den Menschen sicher durchs Leben. Diese Eigenschaften werden aber nicht genährt durch abstracte Lehrsätze, sondern durch lebensvolle, dem kindlichen Herzen sympathische Aussprüche frommer Gemüther. Die Volksschule be-

nutzt in allen Zweigen des Unterrichtes die besten Elemente aus dem Culturschatze der Nation und der Menschheit. Warum sollte sie auf religiösem Gebiete ein anderes Verfahren einschlagen? — Nicht aus Katechismen und Bekenntnißschriften, sondern aus religiösen Quellenschriften hat die Volksschule ihren religiösen Bildungsstoff zu entlehnen. Denn sie soll nicht das Abgeleitete statt des Ursprünglichen, nicht die erstarrte Form statt des lebendigen Wesens bieten. Sie soll auch nicht Katholiken, Lutheraner, Calvinisten, Juden u. s. w., sondern Menschen bilden, die frei von Sectengeist das Gute und Wahre überall freudig begrüßen, wo sie es finden, es als die gemeinsame Aufgabe und als das einigende Band aller civilisirten Nationen des Erdkreises betrachten.

Den abendländischen Völkern stehen als Denkmäler der religiösen Entwickelung des Menschengeschlechtes vor Allem die biblischen Schriften zu Gebote. Aus dem alten Testamente lassen sich eine Reihe der schönsten Erzählungen, etliche Psalmen, Stellen aus Hiob, den Propheten u. s. w., aus dem neuen Testamente besonders Reden und Gleichnisse Jesu, Aussprüche der Apostel als unübertreffliche Stoffe für die Jugendbildung verwerthen. Man sollte sie in einem Religionsbuche zusammenstellen, welches aber nicht ausschließlich aus jüdischen und christlichen Quellen geschöpft werden müßte, sondern das Schönste aus allen welthistorischen Religionsurkunden zu enthalten hätte: also auch eine Blumenlese aus dem Zendavesta, den Vedas, der brahmanischen und buddhistischen Literatur, Aussprüche des Lao-tse, des Confucius, Stellen aus dem Koran u. s. w. Das wäre dann ein lebendiger Schatz der edelsten Bildungsstoffe, zugleich ein redendes Denkmal der religiösen Culturentwickelung der Menschheit und also ein Hilfsmittel zur Einführung in die Culturgeschichte. Das Buch würde den Beweis liefern, daß die Religion zwar auch ihren welthistorischen Entwickelungsproceß hat, ihrem Kerne nach aber bei allen civilisirten Völkern gleich ist; namentlich müßte es auch in einer Reihe von moralischen Kernsprüchen die allgemein menschliche Sittenlehre enthalten. Es würde, als Bildungsmittel der Jugend, zu rechter Zeit dem dünkelhaften und engherzigen Sectengeiste vorbeugen, indem es das aufwachsende Geschlecht auf die Höhe der Menschheit stellte, auf den Standpunkt der Humanität, des Kosmopolitismus,

der Vorurtheilslosigkeit, der Sittlichkeit, der Menschenachtung und Menschenliebe. Zeit wäre es endlich, daß die Menschheit zu sich selber käme, daß die Volksschule hierzu beitrüge, daß sie allen unfruchtbaren Wust von sich würfe und dafür die herrlichen Perlen eintauschte, welche uns die edelsten Geister aller Zeiten und Völker hinterlassen haben.

Es wäre gewiß eine verdienstliche Arbeit, ein Religionsbuch, wie wir es soeben skizzirt haben, zusammenzustellen. An Stoffen dazu fehlt es nicht; es käme nur auf eine tactvolle Auswahl derselben an, gerade so, wie bei Herstellung einer poetischen Chrestomathie. Das Buch wäre zunächst dem öffentlichen Urtheile, namentlich der pädagogischen Welt, zu unterbreiten, wie jedes andere. Ob es nachher als ein selbstständiges Schulbuch einzuführen, oder ob der Inhalt desselben den verschiedenen Theilen des Lesebuches einzufügen sei, dies wäre eine rein praktische Frage ohne principielle Bedeutung.

§. 85. Methodische Bemerkungen.

Ueber das methodische Verfahren beim religiösen Jugendunterrichte haben wir nur wenige Bemerkungen zu machen. Denn die gegenwärtige Praxis kann uns nicht weiter interessiren, da wir sie principiell für verfehlt halten. Der Religionsunterricht aber, wie wir ihn wünschen, ist ein Ideal, dessen Verwirklichung zwar nicht durch innere, wol aber durch äußere Hindernisse vorläufig in unbestimmte Ferne gerückt ist; übrigens würde die Methode desselben eine sehr einfache sein und also keiner langen Anweisung bedürfen.

Die Lehrstoffe wären selbstverständlich nach Maßgabe der wachsenden Fassungskraft des Kindes anzuordnen. Die Behandlung derselben müßte im Ganzen die nämliche sein, welche auch auf andere gegebene Bildungsmaterialien, namentlich auf poetische Lesestücke, Anwendung findet. Denn allerdings ist alle Religion ihrem Grundwesen nach Poesie. Es käme hauptsächlich auf eine schlichte und sinngemäße Erläuterung an. Eine künstliche Katechetik wäre dabei weder nöthig noch nützlich. Alles Dogmatisiren und Eindrillen müßte ausgeschlossen sein. Das Memoriren

einiger Stücke wäre gewiß höchst bildend für die Kinder, dürfte aber nicht im Uebermaße und in jedem Falle erst nach der Interpretation stattfinden. Denn die Religion ist nicht sowol ein Gegenstand des Lernens, als ein Mittel zur Belebung und Erhebung der Gemüther. Sie soll Harmonie in das Denken, Fühlen und Wollen bringen. Ein förmliches System der Glaubenslehre aber gehört nicht in die Volksschule. Bietet man den Kindern, was ihrem Gedankenkreise nahe liegt, ihre Herzen anspricht, ihren Willen veredelt, so bedarf man keiner abstracten Zuthaten und keiner breiten Deductionen. Und hat der Lehrer ein warmes Herz für die Sache, so wird er sie mit Antheil und Würde behandeln. Den Hader der Confessionen wird er nicht in seinen Wirkungskreis dringen lassen. Denn so wenig es Aufgabe der Volksschule ist, die Lehren einer bestimmten Glaubenspartei zu vertreten, so wenig hat sich dieselbe mit Kritik und Polemik zu befassen. Die Kinder sind nicht reif zur Beurtheilung theologischer Streitpunkte, und die Schule ist kein Glaubensgericht, kein Tummelplatz der Parteien, sondern ein Asyl des Friedens.

Fragt ein Kind, ob es denn auch wahr sei, daß es einen Gott, ein ewiges Leben gebe: so antworte der Lehrer mit Ruhe, Unbefangenheit und Offenheit, daß uns Menschen hienieden in Betreff der übersinnlichen Dinge nur das Glauben, nicht das Schauen beschieden ist; daß es dem Menschen ziemt, sich in sein Loos zu ergeben, das Erforschliche zu erforschen, über das Unerforschliche sich in Demuth zu bescheiden, Niemanden wegen seines Glaubens oder Unglaubens anzufeinden, in jedem Falle aber festzuhalten an dem, was sich als wahr und gut erkennen läßt, thatkräftig alles Heilsame zu fördern, sich ein reines Gewissen zu bewahren, seines Daseins froh zu sein, sich muthig durchs Leben zu kämpfen, unvermeidliche Leiden aber standhaft zu tragen. Niemals lasse sich der Lehrer im Unterrichte vom rein menschlichen Standpunkte abdrängen, nie sei er ein Heuchler oder ein leichtfertiger Schwätzer, stets ein Zeuge der Wahrheit, ein Wegweiser der Sittlichkeit. Die gereifteren Schüler führe er tiefer in das Wesen der Religion ein; er lege ihnen in populärer Form die Gedanken dar, welche wir oben (§. 76, 77, 78) entwickelt haben.

Siebenter Abschnitt.

Das Ganze der Erziehung.

---

§. 86. Die Zwecke der Erziehung.

Eine genetische Betrachtung der verschiedenen Entwickelungsrichtungen und Entwickelungsziele des werdenden Menschen hat uns die mannigfaltigen Aufgaben der Erziehung, sowie die Mittel und Wege zur praktischen Lösung dieser Aufgaben gezeigt. Wir sind jetzt im Stande, das Gesammtgebiet der Erziehung zu überschauen und unsere Erörterungen mit einem summarischen Rück- und Ueberblicke abzuschließen. Wir kommen also auf die Fragen zurück, welche unserem einleitenden Vorblick zur Richtschnur dienten, nämlich auf die Fragen: wer wird erzogen? durch wen wird erzogen? wozu wird erzogen? womit wird erzogen? nach welchen Regeln wird erzogen? — Diese Fragen haben uns hingewiesen auf die Zöglinge mit ihren Anlagen und Lebensverhältnissen, auf die Erzieher und ihre Wirkungskreise, auf die Erziehungszwecke, Erziehungsmittel und Erziehungsmethoden. Dies sind die Hauptpunkte aller Pädagogik, ihnen war unsere gesammte Untersuchung gewidmet, und sie sind es, die wir uns jetzt nochmals zu vergegenwärtigen haben.

Was zunächst die Zwecke der Erziehung betrifft: so leuchtet jetzt deutlich ein, daß es unmöglich ist, dieselben genügend mit einem einzigen Ausdruck zu bezeichnen. Man hat dies allerdings vielfach versucht und z. B. die Vorbereitung für das Leben, die Verwirklichung der menschlichen Bestimmung, die Begründung der menschlichen Glückseligkeit, die Herbeiführung der menschlichen Vollkommenheit, die Bildung zur Humanität, zur sittlichen Selbstbestimmung, zur Mündigkeit, zur Gottähnlichkeit, zur Tüchtigkeit für das

Himmelreich u. s. w. als Gesammtaufgabe der Erziehung hingestellt. Allein keine dieser Formeln hat in der Pädagogik allgemeine Anerkennung gefunden; sie sind theils zu eng, theils zu weit, überdies so unbestimmt und vieldeutig, daß über ihren realen Inhalt keine Einstimmigkeit der Meinungen zu erzielen ist. Es ist daher auch wenig gewonnen, wenn man unter Herbeiziehung derartiger Formeln über den Begriff der Erziehung irgend eine Nominaldefinition aufstellt. Selbst wenn man die Entwickelung aller Anlagen des Kindes oder die harmonische Vervollkommnung des jungen Menschen als die höchste Aufgabe der Erziehung bezeichnet: so hat man für die pädagogische Thätigkeit zwar ein Ideal aufgestellt, aber nur ein an sich rein formales, welches erst einer näheren Bestimmung seines Gehaltes bedarf.

Wir haben daher durchgängig das Reale ins Auge gefaßt, in dessen Dienst die Erziehung steht; und dieses Reale ist die gesammte Menschennatur in ihrer normalen Ausgestaltung, also ein gesunder und wolgeübter Körper, ein kenntnißreicher und denkender Geist, ein sittlich reiner und thatkräftiger Wille, ein heiteres und für das Schöne empfängliches Gemüth, eine vernünftige Religiosität. Wir müssen bei dieser Fassung der Erziehungsaufgabe beharren, wenn wir uns nicht in nebelhafte und unpraktische Phrasen verlieren wollen. Zu wissenschaftlichen Principien eignen sich nur solche Sätze, die einer bestimmten Erkenntniß zugänglich sind. Welches die letzte Bestimmung des Menschen sein möge, ist nicht bekannt und auch für die Pädagogik nicht maßgebend; seine erste ist offenbar die in seiner Natur vorgezeichnete Entwickelung, und nur mit dieser hat es die Erziehung zu thun. Ihr Gegenstand ist der werdende Mensch, nicht der gewordene, ihre Richtschnur die menschliche Anlage, nicht irgend ein gemachter Begriff; sie hat das Kind zu fassen, wie es ist, als einen realen, lebendigen und vielgestaltigen Organismus, nicht als ein Gedankending von abstracter Einheit. Daher hat sie nicht einen Zweck, sondern mehrere, und von diesen Zwecken ist nicht einer die Hauptsache, sind nicht die anderen Nebensache, sondern sie haben gleichen Rang, sind einander nicht subordinirt, sondern coordinirt. Für die Erziehung ist der Leib ein eben so wichtiger Gegenstand, wie der Geist, der Charakter, das Gemüth. Denn welches auch der Endzweck des

gesammten menschlichen Daseins sei, so geht doch die Aufgabe der Erziehung jedenfalls nicht dahin, ihn zu verwirklichen, sondern nur dahin, den jungen Menschen auf die Verwirklichung desselben vorzubereiten. Die Erziehungsperiode ist nur die erste Stufe der gesammten menschlichen Entwickelung; während derselben erreicht der Mensch nach keiner Seite hin einen Abschluß seiner Entfaltung. Es gibt keine absolute, sondern nur eine relative Erziehung. Erst das selbstständige Leben kann den Menschen allmälig zur Vollendung führen.

§. 87. Die Mittel der Erziehung.

Mit den Erziehungszwecken stehen die Erziehungsmittel in engster Beziehung. Wir haben daher die letzteren durchgängig im Anschlusse an die ersteren vorgeführt und besprochen, und demgemäß können wir Mittel der physischen, der intellectuellen, der gemüthlichen und ästhetischen, der sittlichen und religiösen Erziehung unterscheiden. Uebrigens ist der Begriff der Erziehungsmittel ein sehr schwankender. Denn die allermeisten derselben sind zugleich, ja sogar wesentlich etwas Anderes, als eben Erziehungsmittel. Ferner kann etwas in der einen Erziehungsperiode Zweck sein, was in der anderen wieder Mittel zur Erreichung höherer Zwecke ist. Ja sogar die Hauptzwecke der Erziehung erweisen sich im Verhältniß zu einander als Mittel, weil im Menschen (Zögling) Alles organisch in einander greift. Endlich lassen sich nicht alle Erziehungsmittel direct an das Kind bringen, sondern viele derselben bedürfen erst selbst wieder der Vermittelung, und hiernach ließen sich directe und indirecte Erziehungsmittel unterscheiden.

Diese Umstände nöthigen uns, den Begriff derselben sehr weit zu fassen. Erziehungsmittel ist Alles, was zur Beförderung der Erziehungszwecke geeignet ist und in Anwendung kommt. Hiernach sind die Erziehungsmittel theils Gegenstände der Außenwelt: Nahrungsmittel, Licht, Luft, Wasser, Wärme, Kleider, Spielzeug, Objecte der Anschauung u. s. w.; theils Errungenschaften der menschlichen Cultur: Entdeckungen und Erfindungen, praktische Einsichten und Geschicklichkeiten, moralische Ueberzeugungen, ästhetische Anschauungen, religiöse Vorstellungen, Sitten, Staatseinrichtungen, Wissenschaften, Bücher, Kunstwerke, Bildungsan-

stalten u. s. w.; theils Triebe, Kräfte und Eigenschaften des Zöglings: körperliche und geistige Anlagen, erworbene Fertigkeiten, Gewohnheiten, Erfahrungen, Empfindungen, Neigungen u. s. w., sofern ja das Kind nicht blos gebildet wird wie eine Statue, sondern auch sich selbst bildet vermöge der lebendigen Entwickelungsfactoren, die es von der Natur empfangen hat, und die das Leben fortwährend in ihm erzeugt; theils endlich Einsichten, Eigenschaften und Thätigkeiten der Erzieher: höhere Bildung derselben überhaupt, Lebenserfahrung, Kenntniß der Erziehungsaufgaben, körperliche Kraft und Geschicklichkeit, Sprachfertigkeit, Achtsamkeit, Consequenz, Charakterfestigkeit, Kindesliebe, Geduld, Strenge u. s. w., sofern dies Alles sich geltend macht sowol bei der directen Einwirkung des Erziehers auf den Zögling in der Form der Pflege, Gewöhnung, Behütung, Aufsicht, Belehrung, Strafe, des Tadels, Lobes, Beispieles u. s. w., als auch bei der Herbeischaffung und Benutzung der anderweitigen Erziehungsmittel.

Man sieht also, daß die Erziehungsmittel in der Wirklichkeit weder von den Erziehungszwecken, noch vom Zöglinge, noch vom Erzieher, noch endlich von der Erziehungsmethode total verschieden und getrennt sind, daß vielmehr die logisch (im Vorstellen) aus einander gehaltenen Erziehungsmomente real (im Sein) in einander übergreifen. Die Erziehung selbst aber kann einen geordneten und heilsamen Gang nur dann nehmen, wenn der Erzieher die Erziehungsmittel richtig beurtheilt, hinreichend beherrscht und in ein angemessenes Verhältniß zu den Zwecken der Erziehung und zu der Natur des Zöglings bringt.

§. 88. Die Methode der Erziehung.

Hierauf beruht die Erziehungsmethode, d. h. das planmäßige Verfahren des Erziehers bei Anwendung der Erziehungsmittel. Mit Recht fordert die neuere Pädagogik eine naturgemäße und harmonische Bildung des Kindes, folglich eine den Fähigkeiten und Entwickelungsgesetzen der Menschennatur entsprechende und sämmtliche Erziehungszwecke möglichst allseitig fördernde Erziehungsmethode.

Zur Verwirklichung dieser Forderung reicht eine äußere, auf

allgemeinem Herkommen oder persönlichem Tacte beruhende Technik nicht hin, ist vielmehr eine wolbegründete Einsicht erforderlich. Ohne Grundsätze gibt es keine Methode, kein geregeltes und consequentes Verfahren in der Erziehung, ohne richtige Grundsätze keine richtige Methode. Sind die leitenden Grundsätze falsch, bestehen sie in religiösen, politischen, nationalen, socialen, anthropologischen Vorurtheilen, beruhen sie auf irrigen Ansichten über den Gang der kindlichen Entwickelung, auf Ueberschätzung oder Unterschätzung gewisser Erziehungszwecke und Erziehungsmittel: so wird die Erziehungspraxis zwar nicht planlos, aber auch nicht normal und harmonisch, sondern einseitig, naturwidrig, willkürlich. Daher findet man sowol im täglichen Leben als auch in der Geschichte der Pädagogik so viele Abirrungen von der allgemein menschlichen Richtschnur, so viele verkümmerte und verschrobene Bildungsmethoden, statt einer rein vernünftigen etwa eine einseitig nationale, oder eine kastenmäßige, priesterliche, despotische, aristokratische, pietistische, egoistische, materialistische, abrichtende, gewaltsame, verzärtelnde, übereilende, verzögernde Erziehungsweise u. s. w.

Der Erzieher muß also alle Extreme vermeiden, einen möglichst hohen und freien Standpunkt einnehmen und immer den ganzen Menschen und alle Erziehungsaufgaben im Auge behalten. Weder ein Haupttheil, noch ein einzelnes Stück der Erziehung soll vernachlässigt oder übermäßig betont werden. Die physische Erziehung darf nicht gegen die intellectuelle, die moralische nicht gegen die religiöse zurücktreten; die geistige Bildung soll weder auf ein einzelnes Erkenntnißgebiet, noch auf eine einzelne Seelenkraft beschränkt sein, die religiöse weder zur bloßen Gefühls-, noch zur bloßen Verstandessache gemacht werden, die ästhetische nicht in einer frühzeitigen und einseitigen Kunstdressur bestehen u. s. w. Derartige Einseitigkeiten bewirken eine Verrenkung und disharmonische Verfassung des kindlichen Wesens. Führen sie auch bisweilen zu blendenden Resultaten, machen sie aus dem Zöglinge selbst ein „Wunderkind“: so ist ihr Werk doch immer ein bloßes Bruchstück von einem Menschen, eine Caricatur. Die echte Erziehung ist allgemeine Menschenbildung; sie richtet sich auf das Ganze, auf das harmonische Ebenmaß aller körperlichen und geistigen Kräfte, auf die organische Einheit eines gesunden Leibes und einer gesunden Seele. Daher

schließt sie sich stets an das Gegebene, an die Fähigkeiten und den Standpunkt des Kindes, an die allgemein menschlichen Anlagen und die individuellen Eigenthümlichkeiten desselben an. Der rechte Pädagog verschafft und erhält sich jederzeit eine möglichst vollständige Kenntniß seines Zöglings, faßt alle erziehlichen Erscheinungen und alle Fäden seines Geschäftes zusammen, betrachtet immer das Gegenwärtige nach seiner Bedingtheit durch das Vergangene und nach seiner Wirkung auf das Zukünftige. Er geht nicht von vorgefaßten Meinungen aus und steckt sich keine willkürlichen Ziele. Er versäumt nichts und überstürzt nichts. Er hat Geduld, aber auch Energie und Consequenz; er geht behutsam von Stufe zu Stufe, läßt sich aber durch Hindernisse nicht irre machen. Die verschiedenen Bildungsmittel wendet er den Umständen gemäß an, keines betrachtet er als Universalmittel, keines benutzt er im Uebermaß und ohne Rücksicht auf die mit ihm verbundenen Nachtheile. Der praktische Pädagog bedarf zwar einer theoretischen Leitung; er weiß aber auch, daß das Leben nicht dem Gange der Wissenschaft folgt. Was wir logisch scheiden und nach einander behandeln, ist real verbunden und entfaltet sich neben einander. Wir können das Kind nicht einige Jahre blos physisch, dann einige Jahre blos intellectuell, dann blos moralisch u. s. w. erziehen, sondern wir haben den verschiedenen Entwickelungsrichtungen Rechnung zu tragen, wie sie in der Wirklichkeit auftreten. Daher muß zwar die physische Erziehung am frühesten, mit der Geburt des Kindes, beginnen, müssen die Anfänge der intellectuellen, gemüthlichen und moralischen etwas später, die der religiösen am spätesten kommen; sobald aber alle Entwickelungsfäden im Zöglinge angeknüpft sind, müssen sie auch gleichzeitig und gleichmäßig durch die ganze Erziehungsperiode hindurch fortgeführt werden.

Dabei treten nicht selten Gegensätze zwischen den verschiedenen Erziehungsaufgaben hervor, sofern nämlich die Verwirklichung der einen ein Zurückstellen der anderen fordert. Der Leib soll gepflegt und geübt, der Geist ausgebildet, der Charakter gestählt, das Gemüth ungetrübt erhalten werden u. s. w.; ein Fortschritt nach der einen Seite hin bedingt aber oft eine Beschränkung auf der anderen Seite. Da kommt es denn an auf ein weises Abmessen zwischen Gewinn und Verlust, zwischen großen und kleinen

Vortheilen, großen und kleinen Nachtheilen. Man muß zur rechten Zeit und am rechten Orte nachzugeben und nachzulassen, aber auch zur rechten Zeit und am rechten Orte festzuhalten und anzuspornen wissen. Das absolut Höchste ist nicht immer auch das Höchste in der Erziehung. Denn da in derselben oft das Höchste vom Niedrigsten, die geistige Entwickelung vom leiblichen Gedeihen abhängt, so kehren sich bisweilen die absoluten Werthe geradezu um: die Gesundheit geht jedem anderen Erziehungszwecke vor und darf namentlich im Säuglings- und ersten Kindesalter nicht auf schwere Proben gestellt werden.

Wie überhaupt viel darauf ankommt, daß Alles zu rechter Zeit geschehe, so hat die Erziehungsmethode namentlich auf die Lebensalter der Zöglinge Rücksicht zu nehmen. Hiernach zerfällt der gesammte Erziehungszeitraum in mehrere Perioden. In der ersten, welche etwa bis Ende des ersten Lebensjahres reicht und das Säuglingsalter heißt, ist die leibliche Erziehung Hauptsache: was für Geist, Gemüth und Willen geschieht, knüpft sich durchgängig an den Körper an. In der zweiten, ungefähr das zweite und dritte Lebensjahr umfassenden, bekommt das Kind sämmtliche Milchzähne, es lernt essen, gehen, sprechen; zugleich treten seine Sinnesthätigkeiten entschieden in den Vordergrund, und es gewinnt zahlreiche äußere Anschauungen, ein Weltbewußtsein und mit ihm eine breite Grundlage des Erkennens, Empfindens und Wollens. In der dritten, die etwa bis zum siebenten Lebensjahre reicht, tritt das Selbstbewußtsein entschieden auf, stellt sich die Innenwelt mit der Außenwelt ins Gleichgewicht, halten sich Sinnlichkeit und Geistigkeit ungefähr die Wage. In der vierten, die nächsten sechs bis acht Jahre umfassenden, gewinnt die Selbstthätigkeit, der Geist, das Gedächtniß, das Denken, das Fühlen und Wollen allmälig das Uebergewicht über das Bestimmtwerden von außen und über die Hingabe an die Sinneswelt. In der fünften endlich, dem Jünglingsalter, kommt der Leib zur Reife, entwickelt sich eine höhere Productivität des Geistes, festigt sich der Charakter, bilden sich Ideale des Lebens, muß ein Beruf gewählt und die Vorbereitung auf denselben getroffen werden. — Die Uebergänge von den niederen zu den höheren Entwickelungsstufen geschehen zwar allmälig, führen aber oft eine auffallende Veränderung im

Betragen des Zöglings mit sich, weil die in demselben neu auftretenden Kräfte nicht sogleich die rechte Richtung und die verständige Accommodation an gegebene Verhältnisse finden können und sich daher mit einer gewissen Unbändigkeit und Regellosigkeit äußern („Flegeljahre").

Mit den Umgestaltungen im Wesen des Zöglings müssen nun stetige und vorsichtig berechnete Modifikationen der Erziehungsmethode parallel laufen. Anfänglich ist das Kind ganz in der Gewalt des Erziehers, allmälig muß es nach allen Seiten hin eine größere Selbstständigkeit erlangen, die erziehlichen Einflüsse sollen daher sparsamer und minder dictatorisch werden; manche Erziehungsmittel kommen in Wegfall, die zur Selbsterziehung hinleitenden (Belehrung, Rathschläge, Bücher, Umgang, Arbeit u. s. w.) treten in den Vordergrund; der junge Mensch wird mehr und mehr auf seine eigenen Kräfte und Einsichten hingewiesen, damit er der directen Leitung durch Andere entbehren lerne und sein eigener Erzieher werde.

§. 89. Die Zöglinge und ihre Verschiedenheiten.

Wir haben uns soeben auf's Neue vergegenwärtigt, wie nothwendig in der gesammten Erziehung die stete Rücksicht auf Natur und Verfassung des Zöglings sei. Welche Punkte kommen nun hierbei in Betracht? — Außer den soeben hervorgehobenen Altersstufen haben wir am Kinde zu beachten: den allgemein menschlichen Gattungscharakter, die individuelle Beanlagung, das Geschlecht, die äußeren Lebensverhältnisse und die etwaigen habituellen Gebrechen.

Das allgemein Menschliche in der Anlage des Kindes hat in dem ganzen vorliegenden Buche eine so eingehende Berücksichtigung gefunden, wie es in einem Grundriß der Pädagogik nur immer möglich ist. Wir haben eben der Wahrheit Rechnung getragen, daß der wichtigste Gegenstand aller pädagogischen Studien der Mensch ist.

Auch die mannigfaltigen Individualitäten haben unser Interesse vielfach in Anspruch genommen. Es bedarf hier keines Beweises mehr, daß dieselben zwar den allgemeinen Grundcharakter der Erziehung nicht stören dürfen, daß sie aber auch nicht ignorirt werden sollen. Jedes Kind hat sein besonderes Maß von Gaben

und Kräften, welches der Erzieher kennen und in Anschlag bringen muß. Manche Eltern und Lehrer thun hierin zu viel, indem sie besondere Talente zu frühzeitig und übermäßig anspannen, oder besonderen Schwächen zu viel nachgeben, wodurch eine mehr und mehr steigende Disharmonie in die kindliche Entwickelung kommt. Andere thun zu wenig, indem sie rücksichtslos nach einem einmal angenommenen Maßstabe alle Zöglinge in gleicher Weise behandeln, an alle dieselben Forderungen stellen, von allen das nämliche Tempo der Entwickelung und ein uniformes Verhalten verlangen, also gegen die Forderung der Naturgemäßheit verstoßen. Der Erzieher soll die eigenthümlichen Anlagen und Temperamente der Kinder allerdings erforschen und würdigen, aber er soll sich nicht von denselben fortreißen lassen, sondern sie reguliren. Ein zu übermäßiger Wucherung geneigtes Leibesleben muß eingeschränkt, ein schwächliches sorgfältig gepflegt werden. Ein träger Geist bedarf des Sporns, ein allzureger und zur Frühreife geneigter des Zügels. Sehr reizbare und lebhafte Kinder, in denen sich leicht Zerstreutheit und Oberflächlichkeit, ein überspanntes Gefühls- und Phantasieleben, Eigensinn und heftige Affecte ausbilden, dürfen nicht mit vielen und zu starken Eindrücken überschüttet, nicht durch seltsame Einbildungsvorstellungen aufgeregt, müssen vielmehr bei einzelnen realen Gegenständen länger festgehalten, öfter auf dieselben zurückgeführt und zu einer ruhigen Verständigkeit angeleitet werden; phlegmatische dagegen bedürfen recht zahlreicher und frischer Anschauungen, einer vielseitigen und durchgreifenden Erregung. Der Kräftige und Talentvolle ist vor Uebermuth, der Schwache und gering Begabte vor Zaghaftigkeit zu behüten u. s. w. Auch sei der Erzieher nicht zu rasch im Urtheile über die Gemüthsart und Begabung seiner Zöglinge, er gebe sich nicht voreilig enthusiastischen Hoffnungen oder niederschlagenden Befürchtungen hin; er kann sich dabei sehr täuschen und leicht zu einem verkehrten Verhalten hinreißen lassen. Die Zeit gleicht gar manche Unebenheit aus und widerlegt nicht selten die bestimmtesten Prophezeiungen.

Eine besonders wichtige Eigenthümlichkeit der Anlage ist der Geschlechtsunterschied. Derselbe tritt nicht nur im Physischen, sondern auch im Geistigen hervor (s. §. 25). Die verschiedene Lebensstellung der beiden Geschlechter ist daher keine willkürlich festgesetzte,

sondern eine natürlich begründete. Dem Manne gehört vorzugsweise die Welt, das Wirken nach außen, der Kampf mit dem Leben, die höhere Wissenschaft und Kunst, dem Weibe vorzugsweise das Haus, das Wirken im Familienkreise, das stille Wolthun und Helfen. Die Männlichkeit besteht in höherer Kraft, in klareren Begriffen und festerem Charakter, die Weiblichkeit in größerer Empfänglichkeit und Gewandtheit, concreterer Lebensanschauung, fügsamerem Willen. Daher findet sich der Mann am meisten befriedigt in einem selbstständigen Wirkungskreise, das Weib am meisten im freien Anschlusse an die Interessen und das Wirken eines achtungswürdigen Mannes. Das Weib hat den natürlichen Beruf, Gattin, Mutter und Hausfrau zu werden. Dieser ist denn vernünftiger Weise auch in der Erziehung des weiblichen Geschlechtes als höchster Zweck ins Auge zu fassen. Das Weib wird aber seinen natürlichen Beruf um so besser erfüllen, je gesünder, kräftiger und geschickter sein Körper, je klarer und kenntnißreicher sein Geist, je edler und fester sein Wille, je reiner und heiterer sein Gemüth ist. Es wird aber auch, wenn ihm sein natürlicher Beruf nicht beschieden ist, oder nicht zusagt, um so leichter im Stande sein, sich selbstständig ein befriedigendes und ehrenwerthes Dasein zu schaffen, in je reicherem Maße es die erwähnten Eigenschaften besitzt, je besser es erzogen ist. Wie man also auch die Stellung des weiblichen Geschlechtes ansehen möge, in jedem Falle ist eine vernünftige, sorgfältige, alle Kräfte entwickelnde, auf persönliche Tüchtigkeit abzielende Erziehung der Mädchen wünschenswerth.

Bisher litt die höhere Bildung der Mädchen an eben so großen Mängeln, wie die höhere Bildung der Knaben. Während die letztere, mehr auf peinlichem Lernen als auf freier und harmonischer Entwickelung beruhend, oft höchst einseitig und unfruchtbar ausfiel, hatte sich in die erstere viel Schein und Blendwerk eingeschlichen. Und so war aus einem kläglichen Gemisch von schönen Redensarten, conventionellen Manieren und Abfällen etlicher Wissenschaften, Sprachen und Künste eine sogenannte „höhere Töchterbildung" entstanden, die nur dazu bestimmt zu sein schien, allerlei Gebrechen des Leibes, sowie die Oberflächlichkeit und Ueberspanntheit des Geistes, das anspruchsvolle und selbstsüchtige Wesen, die Genußsucht und Neigung

zum Luxus, den Eigensinn und die Eitelkeit, die praktische Untüchtigkeit und Arbeitsscheu, die Oede und den Unfrieden des Gemüthes zu verhüllen. Die Eigenschaften, welche den Werth und das Glück des Weibes begründen und es befähigen, seinen Beruf als Gattin, Mutter und Hausfrau zu erfüllen, oder nöthigenfalls sich selbst eine befriedigende Existenz zu gründen, nämlich Gesundheit des Leibes, praktische Tüchtigkeit, ein gesunder Menschenverstand, ein edles, dem Wole Anderer sich hingebendes Herz, ein bescheidener Sinn und ein heiteres Gemüth, wurden bei dieser höheren Töchterbildung auffallend vernachlässigt; es mangelte derselben an Einfachheit, Natürlichkeit, strenger Zucht und praktischer Zweckmäßigkeit. Und so kam es, daß viele Mädchen nicht einmal begriffen, wozu sie denn eigentlich in der Welt seien, was allerdings in der That bei manchen modernen Damen sehr zweifelhaft ist. Der Schaden wird nun mehr und mehr offenbar, und vielfach zeigt sich ein reger Eifer für Verbesserung der weiblichen Bildung. Man erkennt, daß bisher in der Bildung wie in der Lebensstellung beider Geschlechter ein zu großer, das Maß des Natürlichen weit überschreitender Gegensatz bestanden hat. Kein Wunder daher, daß man nun hie und da ins andere Extrem verfällt und auch die natürlichen Schranken durchbrechen möchte, um das weibliche Geschlecht völlig zu „emancipiren", d. h. dem männlichen gleich zu machen. Das wird freilich nicht angehen, die Natur hat auch ein Wörtlein zu reden. Jedenfalls aber verlangt es die Gerechtigkeit und die Vernunft, dem weiblichen Geschlechte dieselbe Freiheit in der Entwickelung und praktischen Verwendung seiner Kräfte zu gestatten, ihm also auch dieselbe Möglichkeit zu einer seinen Kräften entsprechenden Ausbildung zu gewähren, wie dem männlichen. Man mache nur dem Bildungstriebe und dem Arbeitsdrange des weiblichen Geschlechtes freie Bahn; wenn er auch einige Zeit irrend hin und her schwankt, die Erfahrung, diese alte Lehrmeisterin der Menschheit, wird ihm bald die richtigen Ziele zeigen und ihn auf den richtigen Weg führen.

Was die Trennung oder Vereinigung der Geschlechter in der Erziehung betrifft: so verbietet sich die erstere im Familienleben von selbst, sie würde auch keine Vortheile, wol aber erhebliche

Nachtheile haben. Der Geschlechtscharakter tritt ohnehin in den ersten Erziehungsperioden noch nicht maßgebend hervor. Auch in den Schulen, wenigstens in den Unterclassen, ist die Vereinigung der Geschlechter im Allgemeinen unbedenklich, ja mit mancherlei Vortheilen verknüpft; in kleineren Schulen ist sie sogar nothwendig. Und obwol ungefähr vom zehnten Lebensjahre an der Unterschied zwischen Knaben und Mädchen sich mehr und mehr ausprägt, so ist deshalb eine völlige Trennung der Geschlechter nicht erforderlich. Nur in größeren Bürgerschulen läßt sich eine durchgreifende Scheidung der Mädchenclassen von den Knabenclassen rechtfertigen. Wo aber eine solche Scheidung stattfindet, hüte man sich vor der irrigen Meinung, daß frühzeitig ein totaler Gegensatz zwischen Knaben- und Mädchenerziehung bestehen müsse, daß also nach den Geschlechtern ganz verschiedene Bildungsziele und eine ganz verschiedene Disciplin Platz zu greifen hätten. In Betreff des letzteren Punktes sei man namentlich gegen Knaben nicht zu hart und gegen Mädchen nicht zu weichlich.

Die Kinder auch nach ihren äußeren Lebensverhältnissen, nach Stand, Vermögen und Bildungsgrad ihrer Eltern, zu trennen, läßt sich principiell nicht rechtfertigen, obwol concrete Umstände bisweilen dazu nöthigen (Fabriksschulen, Vereinsschulen u. s. w.). Jedenfalls ist es sehr erfreulich, wenn alle Kinder einer Gemeinde, ja eines Volkes, bis zu einem gewissen Alter eine gleiche, möglichst allseitige und vollkommene Ausbildung erlangen können, und man muß dieses Ziel mehr und mehr zu erreichen streben. Leider sind aber bei unseren socialen Verhältnissen, welche von der Pädagogik nicht beliebig geändert werden können, die Vorbedingungen zu einer solchen allgemein gleichen Jugendbildung fast in keiner größeren Gemeinde vollständig vorhanden, und es ist daher nothwendig, daß den Kindern armer Eltern durch öffentliche Mittel der regelmäßige Schulbesuch erleichtert werde. Jedenfalls muß die Erziehung nach Möglichkeit darauf hinarbeiten, die spannenden Gegensätze zwischen verschiedenen Volksschichten zu mildern und in dem aufwachsenden Geschlechte das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu begründen.

Einer besonderen Erziehung bedürfen ohne Zweifel jene unglücklichen Kinder, welche mit habituellen, einen normalen Fort-

schritt unmöglich machenden Gebrechen behaftet sind. Dies sind diejenigen, denen einer der höheren Sinne fehlt (die Blinden und Tauben), und diejenigen, deren geistige Gesammtbefähigung auffallend unter dem mittleren Maße steht (die Schwach- und Blödsinnigen). Allerdings muß auch die Erziehung solcher Kinder nach den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik erfolgen; allein diese allgemeinen Grundsätze reichen hierbei nicht aus, müssen vielmehr durch ein specielles Fachstudium und eine praktische Technik ergänzt werden. Die allgemeine Erziehungslehre kann nur die Forderungen aufstellen, daß man durch Befolgung ihrer Regeln jene Abnormitäten, sofern sie nicht angeboren sind, möglichst verhüte; daß man ferner, wo sie sich vorfinden, möglichst bald ärztlichen Rath in Anspruch nehme und das unglückliche Kind einer sachverständigen Leitung übergebe; daß endlich der Staat, sowol aus humanen als aus volkswirtschaftlichen Rücksichten, für Blinde, Taube, Schwach- und Blödsinnige besondere Anstalten unterhalte. Da übrigens solche Unglückliche vorzugsweise aus Ehen unter Verwandten hervorgehen, so sollten letztere durch die öffentliche Vernunft und durch die Gesetzgebung verhindert werden.

§. 90. Die Erzieher und die Erziehungsanstalten.

Die Aufgaben der Erziehung sind so mannigfaltig, umfangreich und schwierig, daß bei den gegenwärtigen Zuständen der bürgerlichen Gesellschaft ein einziger Erzieher und eine einzige Erziehungsstätte kaum im Stande sein möchte, auch nur ein einziges Kind genügend auszubilden. Daher vertheilt sich das Erziehungsgeschäft auf mehrere Erzieher und mehrere Erziehungsstätten.

Schon öfters hat man darauf hingewiesen, daß zu den Erziehern eigentlich auch die Natur, das Leben und das Schicksal zu rechnen seien. Allerdings ist der Himmel, welcher sich über dem Kinde ausbreitet, die Erde, auf der es sich entfaltet, das Klima und die Bodenbeschaffenheit, die Thier- und Pflanzenwelt seiner Heimat von wesentlichem Einflusse auf seine Gesammtentwickelung, nicht minder der Umgang mit Menschen, die Lebensweise, die Gewerbe, die Sitten, die socialen und politischen Verhältnisse, der

Culturgrad und der Zeitgeist des Gemeinwesens, zu dem es gehört, sowie endlich die Familienverhältnisse, unter denen es geboren, und die Schicksale, von denen es während seiner Entwickelung betroffen oder berührt wird. Wie tief aber auch diese Factoren in die Entwickelung des werdenden Menschen eingreifen, so fehlt ihnen doch die Absichtlichkeit, die Planmäßigkeit und die entschiedene Richtung auf die Vervollkommnung des Kindes. Wir können sie daher nicht als Erzieher, sondern nur als Erziehungsmittel betrachten; ihre Einwirkung auf den Zögling muß vom Erzieher überwacht und modificirt werden. Die Erziehung als absichtliche und planmäßige Einwirkung auf die Entwickelung des jungen Menschen, selbst ein Schicksal des Kindes und ein Stück Menschenleben, kann nur von Menschen ausgeübt werden und zwar von solchen, die höher stehen als das Kind, die selbst im Besitze der Vollkommenheiten sind oder doch die Vollkommenheiten kennen, zu denen der Zögling hingeführt werden soll.

Die natürlichsten Erzieher sind die Eltern; die Familie ist nicht nur die Geburtsstätte, sondern auch die erste Erziehungsstätte der Kinder. Namentlich auf die physische, gemüthliche und sittlich-praktische Entwickelung des Kindes übt das Haus einen entscheidenden Einfluß aus; viel ferner liegt ihm das große Gebiet des planmäßigen Unterrichtes. Pflege, Zucht und Beispiel sind die wichtigsten Formen der Familienerziehung. Ihr Gedeihen hängt vorzugsweise ab von der Einsicht, Treue und Persönlichkeit der Eltern, sowie von der Eintracht zwischen ihnen, von der Uebereinstimmung ihrer pädagogischen Grundsätze, ihrem Zusammenwirken und ihrer gegenseitigen Unterstützung. Die Mutter ist in den ersten Erziehungsperioden, namentlich für die Leibespflege und die Gemüthsbildung, viel wichtiger als der Vater; dieser soll aber ihr Rathgeber und Beistand sein und namentlich die Elemente der Strenge, Charakterfestigkeit, Thatkraft und Verständigkeit zur Geltung bringen. Uebrigens haben die Eltern auf die Miterzieher (Geschwister, Dienstboten u. s. w.) ein wachsames Auge zu richten und die Einflüsse derselben ihrem eigenen Erziehungsplane gemäß zu reguliren. — Leider fehlen nicht selten die nothwendigen Vorbedingungen einer gedeihlichen Familienerziehung; aber auch wo dieselben vorhanden sind, vermag das Haus nicht Alles zu

leisten, um ein Kind den jetzigen Culturverhältnissen entsprechend zu bilden.

Auf diesen Umständen beruht die Nothwendigkeit besonderer Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Manche Kinder der armen Volksclassen entbehren an ihrer Geburtsstätte der nothwendigsten Pflege und Zucht, würden daher ohne fremde Hilfe dem Untergange oder doch der Verwahrlosung anheimfallen. Dies zu verhüten ist der Zweck der in manchen großen Städten bestehenden Findelhäuser und der viel zahlreicheren Bewahranstalten, Waisen- und Rettungshäuser. Sie sind Werke der Noth, dazu bestimmt, gewissen Schäden im Menschenleben entgegenzuwirken; ihre Erziehungsresultate sind natürlich von der Art ihrer Einrichtung und Leitung abhängig. — Minder nothwendig, aber bei guter Einrichtung sehr nützlich sind die Kindergärten; ja es ist zu wünschen, daß die Bewahranstalten zugleich Kindergärten seien. Sie wollen die Familienerziehung nicht gänzlich ersetzen, sondern nur unterstützen, wollen besonders das Kind aus der Vereinzelung zum geselligen Umgang mit Altersgenossen führen. Bei sachverständiger Leitung leisten sie in der That Vorzügliches. Sie gewähren dem Kinde eine heilsame Uebung des Leibes überhaupt, der Sinne und Hände insbesondere; sie sind der Belebung des kindlichen Frohsinns und der Gemüthsbildung höchst förderlich, schleifen den Eigensinn, den Dünkel und die Selbstsucht ab, gewöhnen durch Umgang und Beispiel zu den geselligen Tugenden der Fügsamkeit, Verträglichkeit, Dienstfertigkeit u. s. w. Freilich sind diese Resultate von dem Geiste und der Einrichtung der Kindergärten abhängig. Sie dürfen ihr Werk nicht zu pedantisch und systematisch treiben, dürfen der Schule nicht vorgreifen, nicht den Unterricht an die Stelle des Spiels setzen und müssen besonders auf die Gesundheit ihrer Pfleglinge sorgfältige Rücksicht nehmen: namentlich sind die Kinder vor Ueberanstrengung der Augen durch feine Handarbeiten und der Athmungsorgane durch allzu vieles Singen, besonders in staubiger Luft, sowie vor Erhitzung und Erkältung durch unangemessene Heizung, Zugluft u. s. w. zu behüten. Uebrigens sollte man die Kinder nicht eher in den Kindergarten einführen, als bei ihre individuelle Entwickelung zu einer gewissen Selbstständigkeit und Selbstthätigkeit gediehen ist, also nicht vor

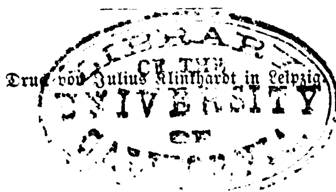
Antritt des vierten Lebensjahres, weil sie sich sonst gar zu sehr an ein Bestimmtwerden von außen gewöhnen. In zwei bis drei Jahren kann der Kindergarten seine Aufgabe vollständig lösen.

Ein sehr wesentlicher Theil der Erziehung fällt endlich den Schulen zu. Dieselben sind zwar sämmtlich in erster Linie dem Unterrichte, also der intellectuellen Erziehung gewidmet. Doch setzen sich manche von ihnen vorzugsweise die allgemeine Menschenbildung, andere eine specielle Fachbildung zum Zwecke. Die ersteren (Volksschule, Realschule, Gymnasium u. s. w.) können daher Erziehungsschulen, die letzteren (Gewerbe-, Handels-, Forst-, Militär-, Seemannsschulen, Lehrerseminare u. s. w.) Berufsschulen genannt werden. Indessen fehlen in den ersteren keineswegs alle Beziehungen zur künftigen Stellung der Zöglinge, und die meisten der letzteren beschränken sich nicht völlig auf ihre specielle Aufgabe, ertheilen vielmehr meist auch Unterricht in den allgemein bildenden Fächern (Nationalliteratur, Weltgeschichte u. s. w.), sollen übrigens auch durch ihre gesammte Lehr- und Disciplinarverfassung erziehlich wirken.

Die allgemeinste Bildungsanstalt ist offenbar die Volksschule; ihre Aufgabe bezüglich der verschiedenen Erziehungsgebiete haben wir an den betreffenden Stellen bezeichnet. Da von einer möglichst durchgreifenden Lösung dieser Aufgabe die äußere und innere Wolfahrt, ja der Bestand der modernen Staaten abhängt, und da dem Gemeinwesen die aus der Unbildung seiner Angehörigen entstehenden Uebel zur Last fallen: so ist der Schulzwang so lange gerechtfertigt, als erfahrungsmäßig viele Eltern nicht freiwillig für genügende Ausbildung ihrer Kinder sorgen. Zwar ist der Privatthätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes jede mit dem öffentlichen Wole verträgliche Freiheit zu gestatten; denn sie wirkt vielfach förderlich auf das gesammte, auch auf das öffentliche, Bildungswesen ein und ist für manche Verhältnisse geradezu nothwendig. Doch hat das öffentliche Schulwesen im Ganzen überwiegende Vorzüge und ist für jetzt allein im Stande, die allgemeine Volksbildung sicher zu stellen.

Die Leistungen der Volksschule sind freilich nicht blos von äußeren Verhältnissen, sondern namentlich auch von der Qualität der Lehrer abhängig. Ein Volksschullehrer bedarf zur Erfüllung

seines schweren und wichtigen Berufes einen rüstigen Körper, einen klaren und kenntnißreichen Geist, einen reifen und beständigen Charakter und eine edle Begeisterung für das Wahre, Schöne und Gute. Er soll Pädagog von Fach, Volksbildner von Beruf, ein Träger des Culturfortschrittes sein. Die Hebung und Veredelung des Volkes hängt wesentlich von der Hebung und Veredelung des Lehrerstandes ab. Der Lehrer soll auf seine specielle Wirksamkeit die allgemeinen Gesetze der Pädagogik fruchtbringend anwenden, die Lehrstoffe und Lehrmethoden richtig wählen und vollständig beherrschen, die Jugend beleben und anspornen, den Eltern seiner Schüler als nützlicher Rathgeber zur Seite stehen, überhaupt auf die Familienerziehung einen heilsamen Einfluß ausüben, besonders auch die Fortbildung der aus der Schule Entlassenen, ja der Erwachsenen unterstützen und sich nach Möglichkeit an der Förderung der öffentlichen Wolfahrt betheiligen. Dazu gehört aber eine weit höhere Bildung, als man den Volksschullehrern bisher zuzumessen pflegte, auch eine günstigere Lebens- und Berufsstellung, als ihnen bis jetzt fast allerwärts beschieden war. Der Volksschullehrer bedarf der allgemeinen Bürgerrechte, des Schutzes gegen Willkür, einer gesetzlich geordneten Freiheit in Entwickelung seiner Kräfte und bei Erfüllung seiner Pflicht, einer humanen und sachverständigen Beaufsichtigung und Leitung durch Männer seines Faches, ferner eines genügenden Auskommens, endlich der Befreiung von allen Nebengeschäften, die ihn in Ausübung seines Berufes stören, ihm eine übermäßige Anstrengung auferlegen, ihm allerlei Verdruß bereiten, ihn in seiner Fortbildung behindern. Der Beruf des Volksschullehrers fordert einen ganzen Mann, einen Mann, der in sich klar, einig und zufrieden ist. Denn die Verfassung seiner Persönlichkeit entscheidet über sein Wirken (s. §. 49). Wer es daher mit der Jugend und dem Volke wolmeint, der muß es auch mit dem Lehrerstande wolmeinen. Erst wenn diese Wahrheiten zur Geltung gekommen sein werden, kann das Volksschulwesen zu voller Blüte gelangen und seine Mission unverkümmert erfüllen.


Druck von Julius Klinkhardt in Leipzig.

